

1137

# MÓD- SZER- TANI

közlemények



Szeged 1964.

4. évf. 4. sz.

A SZEGEDI  
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA  
folyóirata

\*

A szerkesztő bizottság elnöke:  
Csukás István

Tagjai:

Dobcsányi Ferenc, Csete József  
(Békés megye), Drien Károly,  
Gaál Géza, Jármay Éva, Kele-  
men Jánosné, Kincses Ferenc  
(Baja), Németh István, Riesz  
Béla, Szörényi József, Vidá Zoltán  
(Csongrád megye) és Zentai  
Károly

Főszerkesztő:  
Németh István

\*

Szerkesztőség:  
Szeged, Tanárképző Főiskola  
Április 4. útja 6. szám  
Telefon: 51-87, 51-88, 51-89.  
Kiadja a Tanárképző Főiskola  
Szakszervezeti Bizottsága

Kiadásért  
a Tanárképző Főiskola igazgatója  
felelős

Előfizetés a Tanárképző Főiskola  
Szakszervezeti Bizottsága, Sze-  
ged; Módszertani Közlemények  
393-623 számú csekkszámlájára.  
Előfizetési díj egy évre 40,— Ft.  
Megjelenik évente 5-ször

Műszaki szerkesztő Zentai Károly

Címlapot tervezte:  
CS. PATAJ MIHÁLY

Megjelent 2500 példányban

Szegedi Nyomda V. 64-1169

TARTALOMJEGYZÉK

Nagy Jánosné: A tanulmányi sétá sze- repe az I. osztályos környezetismeret tanításában .....	241
Glózik Pál: Nevelési lehetőségek a testnevelési óra bevezető részében ...	246
Lohn Jánosné: A környezetismeret és a kisdobosi munka kapcsolata .....	248
Kelemen Jánosné: A feladatmegoldó gondolkodás fejlesztésének pszicholó- giai előfeltételei és módszerei .....	251
Forgách Géza: Újabb módszertani tö- rekvések a kémia tanításban .....	264
Somjai László: Az egyszerű mondat elemzéséhez .....	270
Kőhegyi Erzsébet: Kísérletek az általá- nos iskola V. osztályában orosz nyelvi órákon. Az olvasástanítás tapasza- latai .....	274
Műhely .....	280
Munkaterv az irodalmi jellegű szak- körök számára (Radnóti Tamás, Ésik Zoltánné, Ferenczy Istvánné és Mi- hály Gyuláné) — Gondolatok a gya- korlati foglalkozás tanmenetének ösz- szeállításához (dr. Hencz Aurélné) — Mit várok a napközi otthontól? (dr. Várkonyi Nándor) — Év végi helyes- írási felmérés az általános iskola IV. osztályában (dr. Pásztor Emil) — Az új tanterv végrehajtásának tapasza- latai (Rakonczy László) — Tanítási vázlatok: Gyakorlati foglalkozás, I. oszt. (Rendes Béláné); ének, IV. oszt. (Schwalm Pálné); fizika, VI. oszt. (Veidner János); kémia, VIII. oszt. (Mosonyi Kálmánné); földrajz, VIII. oszt. (Pósa Lajos); nyelvtani össze- foglaló óra a VI. osztályban a tanév végén (Somjai László)	

Szemle ..... 316

NAGY JÁNOSNÉ

gyakorló iskolai szaktanító, Szeged

## A tanulmányi séta szerepe az I. osztályos környezetismeret tanításában

A környezetismeret tanítása új perspektívát nyit meg az oktatás területén. Minden környezetismereti órán úgy éreztem, feladatom „csupán” felnyitni a gyermek szemét, hogy ne csak nézze, de lássa is a körülötte folyó mozgalmas, lüktető életet. Egy évvel ezelőtt is tudtam, hogy az új feladatok új eljárási módok alkalmazását teszik szükségessé, a helyes módszerek megválasztásához pedig a gyakorlati idő nem nélkülözhető. Az elmúlt évben „ismerkedtem” a tárggyal. A megismerés vezetett lassan a tanítási módszerek helyes megválasztásához és alkalmazásához. Mindinkább arra a meggyőződésre jutottam, hogy a tanulmányi séták alkalmazása eredményes módszer. Óvakodtam az „állóképes” bemutatástól. Alkalmasabbnak tartottam a „mozgóképes” módszert. Az előzményekből így következtetni tudtam a további eredményekre, és ez segített az összefüggések megláttatásában.

A tanulmányi séta sokat hallott és szívesen alkalmazott módszer. Miféle szerepet játszik a környezetismeret tanításában? Az elmúlt év folyamán igyekeztem nemcsak környezetismeretet, hanem mindent a maga környezetében is tanítani. Eközben meggyőződtem arról, hogy szűknek bizonyul az a meghatározás, amely a tanulmányi sétákat osztályozza. Érdemes megvizsgálni a tanulmányi séták formáját és feladatát! Kirándulás és séta végezhető csoportosan, kettesben, de egyedül is. Ez a lehetőség még inkább előtérbe hozza a tanulmányi séta szerepét a tárgy oktatásában.

Tanmenetkészítés után részletesen kezdtem vizsgálni az anyagot olyan szempontból, hogyan lehetne az egyes részeket úgy tanítani, hogy ne emeljük ki azokat környezetükből. Nyilvánvaló, az egyetlen mód: a tényanyagnyújtást a helyszínen kell végeznünk. Természetesen az ismeretnyújtás nem elegendő, az ismeretet rögzíteni és gyakoroltatni is kell. E vizsgálódás útján rendeződött a séták formája. Legbonyolultabb a komplex séta. Időmegtakarítás szempontjából erre is szükség van az első osztályban, mivel itt a tanulmányi séták a „környezetismeret” tantárgy keretén belül bonyolíthatók le.

Az év elején a gyermekek még igen kevés ismerettel rendelkeznek. Életkori sajátosságait szem előtt tartva ilyenkor csak rövid és kevés ismeretet nyújtó séták a célravezetők. Tanítványaim az óvodából egy új világba léptek, az iskolába. Új munkahelyén a dolgozó felnőtt is először „tájékozódni” szokott. Hogyan kívánhatjuk meg tehát egy 6 éves kisgyermektől, hogy előzetes tájékozódás nélkül teljesítse kötelességét? Mi is a kötelessége? Mi az, amit neki egy év alatt teljesítenie kell, és hogyan is történik mindez? Mennyi kérdés egy csöpp emberben! Az új tantárgy fele-

leter adhat minderre, ha a nevelő helyesen megválasztott módon közli a megjelölt anyagot. Megpróbáltam így eljárni.

„Az iskola” témakör oktatási feladata: megismertetni a gyermekkel az iskolában folyó életet, az ahhoz szükséges berendezést, a kiegyensúlyozott élethez nélkülözhetetlen napirendet. Nevelési feladata pedig: helyes magatartás kialakítása az iskolai közösségben, az iskolai rend megtartására való szoktatás. Ez a témakör a régi beszélgetési-tantárgynak is anyaga volt, de akkor saját osztályunkban körültekintőve beszélgettük meg e feladatot. Most tanítványaimat elvittem a II. osztály egy olvasási órájára. *Séta volt ez is. Hogyan történt?*

Előre megbeszéltem a tanítónővel, mi sétánknak a célja. Tanítványaim megkapták a feladatot. Mint más sétákon, itt is előkészítettem rövid, de hasznosnak ígérkező utunkat. Egy emeletszint választja el a két osztályt. Előző napi megfigyelésünk az volt, hogy nemcsak kicsi első osztályosok jönnek be reggel a kapun. Hova megy a sok gyerek? Más osztályok is vannak a folyosónkon. Sok gyerek megy fel az emeletre is. A feladatot a következőképpen jelöltem meg: Figyeljünk meg az emeleten az egyik osztály tanulóinak munkáját és tantermük berendezését! Ők tavaly I. osztályosok voltak. Aki ma jól megfigyeli, hogyan tanulnak, év végére annyit tud majd, mint ők most. A mi feladatunk is a tanulás. Az iskola rendje azt kívánja, hogy becsöngetésre elfoglaljuk helyünket az osztályban. Mások munkáját nem zavarhatjuk. Ezért a tízpercben indulunk. Közben figyeljétek meg, hogyan viselkednek tízpercben a gyerekek a folyosón! Mi rendezett, zárt sorban indulunk.

— Ki volt már közületek vendégségben? Mielőtt beléptél az ajtón, hogyan jelezted érkezésed? — Kopogtattam. — Mi is kopogtatunk a II. osztály ajtaján, ha megérkezünk. Ki vállalja ezt a feladatot? (A kérdésre adott válasz a felmérés szempontjából is hasznos volt.) Te mit csinálsz, ha bemegy valahová? — Köszönök. — Mi is köszönünk, de hogyan? — A köszönés formája az iskolában: „Jó napot kívánok!”, „Szervuszatok, pajtások!” — Először a felnőtteket illik köszönteni. — Kit dicsértek már meg vendégségben? — Miért? — Közöltem, hogy csendes, nyugodt ülésükkel nem zavarják az órát, és ezzel a dicséretet ők is kiérdemelhetik.

Az órán megfigyeltük a nevelő munkáját, a feleltetés módját, a feleletek értékelését, különös tekintettel a buzdításra. Jól szemlélhettük a gyermekek helyes ülését, figyelő tekintetét a nevelő magyarázatára, fegyelmezett jelentkezésüket, hangos feleletüket. Láttuk felszerelésük rendezett elhelyezését a padban. A tanterem többi felszerelésének szükségyszerűsége is bebizonyosodott. Óra után a II. osztályosok saját készítésű könyvjelzővel ajándékozták meg az első osztályosokat. Ezt az ajándékot büszkén vitték haza olvasókönyvükben. Úgy gondolom, jobban szolgáltuk így a tárgy tanításának célját, mintha mindent saját osztályunkban „beszélgettük” volna meg. Ez a látogatás valójában csak az év végén, a másodosztályosok viszontlátogatásával zárult le. Egy olvasóórára jöttek le hozzánk. Először az I. osztályosok mutatták be elért eredményeiket, majd a II. osztályosok a magukkal hozott olvasókönyv alapján igazolták egyévi fejlődésüket. I. osztályosaim egy évig dolgoztak azért, hogy — ha majd év vége előtt lejön a II. osztály nevelője — alkalmasnak tartsa őket a II. osztályba lépésre. Kemény munkával küzdöttek, hogy tovább juthassanak egy lépcsőfokkal. Úgy gondolom, ennek a rövid *sétának* a maradandó élménye végigkíséri a gyermekeket tanulmányaik folyamán. Biztonságérzetet nyújt nekik a feladatok maradéktalan elvégzéséhez. A tárgy keretén belül ennek az anyagrésznek a tárgyalásával ez a legfőbb feladatunk.

Az előbbi témakörhöz szorosan kapcsolódik az „*otthon*”. Az oktatási feladat: ismerje meg a gyermek a család tagjainak munkáját, szerepét a családban, saját ott-

honát, abban önmagát. *A nevelési feladat:* a tárgyi környezet szépségének észlelése, értékelése, megteremtése és megóvása. Az egészségügyi szabályok megismerése, megtartása.

Fontos anyagrész ez, de a gyermek itt „magában” végzi a sétát. Szempontot itt is kapott tőlem, s ezzel önálló megfigyelésre szoktattam. Az első segítséget a családlátogatás alkalmával kapta tőlem. Szinte egyenként, kézen fogva vezettem ezen a „sétán” valamennyi tanítványomat. Igyekeztem a létszámtól függően az első 2–3 hétben lelátogatni a szülőket. Mire a tanmenet szerinti anyaghoz értem, már valamennyi tanítványomat végigvezettem „a tapasztalatszerzés” útján.

Az első családlátogatás alkalmával az otthon és a benne folyó élet megismerése közben a gyermeket is bevontam ebbe a beszélgetésbe, hogy a feldolgozó órán szinte képszerűen lássa maga előtt saját otthonát, annak életrendjét. A családi ünnepeket nem figyeltethetjük meg. Családonként a szokások is mások. A gyermekkel azonban meg kell ismertetni egy formát, mely a társadalmi élet szabályaiból következően bizonyos szempontból kötelező, s amely a kölcsönös megbecsülést fejezi ki. Minden osztály egy kis közösség. Régi mondás, hogy az iskola a gyermek második otthona. Joggal mondhattam tanítványaimnak, hogy osztályunk közössége a mi családjunk. Ha ez így van, akkor nemcsak berendezésünk, megszokott életrendünk, kötelességünk, feladatunk van, hanem közös örömünk és ünnepünk is. Osztályomat két csoportba osztottam, hogy legyenek ünnepeltek és ünneplők. A 7. születésnap betöltését megünnepeztük félévkor és év végén. Megrendeztük úgy, ahogy családon belül szokták. Félévkor verssel, énekkel köszöntöttük azokat, akik betöltötték a 7. életévüket. Az ünnepeltek megköszönték a figyelmet és a kapott virágot, valamint a meglepetésként készített kis ajándékot. (Csak saját készítésű lehetett, és titok maradt az átadásig.) Ezután következett a vendéglátás. Az ünnepeltek megkapták az ünnepi tortát. A többiek is kaptak az apró süteményből. A 7 évesek bambival kínálták meg a vendégeket, először a vendég poharába öntve. Ezt követte a harmadik mozzanat, a szórakozás: társasjáték, találós kérdések, mesefilm vetítése. (Mindez délután történt, egyórás időtartammal.)

Nemcsak a falakon belül kell ismerni a szokásokat, hanem az otthonon kívül is. Év végére már több ismerettel rendelkeztek. Ezt még azzal is bővítettük, hogy második megemlékezésünket egy cukrárszámban rendeztük meg. Ezt is szokták csinálni a nagyok és itt is kell tudni helyesen viselkedni. Az illemszabályok ismertetésén és gyakorlásán túl ezzel a helyes és mértékletes szórakozásra nevelés is célom volt. A családtagok otthoni munkáját is megfigyeltettem a gyermekekkel. Minden héten 1/28 és 8 között szabadon számolhattak tapasztalataikról. Ezzel mintegy egymást lelkesítették a feladat teljesítésére.

A gyermek „első” és „második” otthonát kapcsolja össze az utca. A közlekedési szabályok megismerése és betartása lehetővé teszi a gyermek számára a balesetek elkerülését. Az ide vonatkozó rendszabályok megtartása a gyermekekre is kötelező érvényű. Naponta ő is szereplője az utca zajos forgalmának. Bőven fenyegeti baleseti veszély, ezért az első héten rövid sétát tettem tanítványaimmal az iskola környékén. Éspedig forgalmasabb és kevésbé forgalmas útvonalon is. Erre a sétára szempontot nem adtam. Én viszont megfigyeltem tanítványaimat. Felmértem, kinél milyen hiányosság mutatkozik. Kik azok, akik már némi ismerettel rendelkeznek. Ez a gyakorlatban könnyen felismerhető. Visszaindulás előtt mindezt megbeszéltük. A visszafelé vezető úton már gyakorlást is végeztünk. A következő napokban csoportonként kísértem el őket, rámutatva a helyes utcai közlekedésre és viselkedésre.

A téma tavaszi tárgyalásakor már olyan helyzetet teremtettem, hogy a gyermek a közlekedés területén dolgozó felnőtől hallhassa a szükséges ismereteket. Utunk célját előzőleg a rendőrőrsön bejelentettem. A megjelölt helyre és időpontra egy közlekedési rendőrt kértem. Vele előre megbeszéltem mindazt, amit később közölt a gyermekekkel. Az iskolához legközelebb eső, de legforgalmasabb helyet választottam erre a célra. A rendőr „véletlenül” a helyszínen irányította a közlekedést. *Előkészítésként* közöltem a gyermekekkel a séta célját: Megfigyeljük 1. hogyan kelnek át az emberek az úttesten egyik gyalogjáróról a másikra, 2. ki az, aki a forgalmas helyen irányítja a közlekedést, 3. megkérdezzük tőle, mikor milyen baleseti veszély fenyegeti a járókelőket. Csoportokra osztottam az osztályt. Kiosztottam a feladatokat:

I. csop.: Figyeljétek meg, a járókelők a gyalogjáró melyik oldalán közlekednek! — Mit csinálnak a szembe jövő és az előző járókelők?

II. csop.: Figyeljétek meg a rendőr munkáját! Milyen karjelekkel irányítja a forgalmat?

III. csop.: Figyeljétek meg a járókelőket átkelés előtt és átkeléskor! Figyeljétek meg, mit csinálnak a járművek, ha csoportosan, és mit, ha egyesével kelünk át a másik oldalra!

*Séta közben*, közvetlenül indulás után alkalomszerűen tisztáztam a gyermekekkel az úttest és a gyalogjáró fogalmát, azok rendeltetését. Ez az ismeret szükséges volt a további tényanyag-gyűjtésünkhöz. Felelevenítettük a korábbi ismereteket: a gyalogjárón a gyalogosok közlekednek, az úttest a járművek közlekedésére szolgál. A kapott szempontok alapján a gyermek először szabadon szemlélődve vizsgálta az utcát, *mint egészet*. Közben észrevétettem az előzés módját, a közlekedés irányát. A helyszínre érkezve következett a *részek* vizsgálata. Egy kis ideig némán figyeltük a rendőr munkáját. Egy járókelőt oda szólított szabálytalan átkelés miatt. Megtört a csend. Találgatták, miért ment oda. Kérdez talán valakit, vagy helytelenül közlekedett? Oldjuk meg a problémát! — javasoltam. Kérdezzük meg a rendőrt! Belátrák, hogy én nem hagyhatom el őket az utcán, tehát közülük kell ezt valakinek megkérdeznie a rendőr bácsitól. Ki vállalkozik rá? — Először nem akadt jelentkező. Itt lehetőség kínálkozott a nevelési feladat megvalósítására. (Nev. Terv e/40. ... „Ha felvilágosításra van szüksége, elsősorban rendőrhöz forduljon!”) Végre egy kislány rászánta magát a nagy feladatra. A rendőr, a gyermekek legnagyobb meglepetésére, hozzánk jött. Jó pedagógiai érzékkel megdicsérte a vállalkozó tanulót. Ezzel egyszerre feloldódott a hangulat, megszűnt a bizalmatlanság, a félelemérzet. A rendőr elmondta, hogy a bácsi szabálytalanul akart átkelni. Elmagyarázta, mit jelent ez. A gyerekek nagy lelkesedéssel fogadták azt a bejelentését, hogy megmutatja nekik, hogyan kell szabályosan átkelni egyedül és csoportosan. Mindkét esetre vonatkozik a körütekintés szabálya. A járműveket is bevonta ebbe az ismeretközlő munkába, még a villamosról leszálló járókelőket is. Azután már a gyermekek is felismerték a szabályosan átkelő és a szabálytalanul közlekedő járókelőket. Ezt a felismerést szántam a helyszínen *látottak összefoglalásának*.

A feldolgozó óráig egyénenként figyelték a közlekedést, és reggel gyakorolták a helyes átkelést is. Délben pedig kis csoportokban. Ilyen módon természetes környezetben sajátították el a közlekedési tudnivalókat.

Az évszakok megfigyelésére irányuló séták időben a legigényesebbek, viszont széles körű ismeretet nyújtanak. E témakört négy részben tárgyaljuk. Ebből egyhez, a nyárhoz nem tudunk közvetlen szemléletet szerezni. Mi e témakör tanításának feladata? 1. A változások összefüggésének tudatosítása a környező természet jelenségei-

nek megismerése alapján. 2. Vegye észre a gyermek a környező természet gazdag változatosságát, gyönyörködjék annak szépségében, helyes öltözködéssel alkalmazkodjék a változó időjáráshoz! E feladatnak megfelelően adtam meg a gyermekeknek évszakonként a séta megfigyelési szempontjait. Ezek tartalmukban megegyeztek a kézikönyvben megjelölt szempontokkal. Ismét csoportonként osztottam ki a megfigyeléshez szükséges feladatokat. A séták előkészítése otthoni feladattal kezdődött. Ősszel dobozt vagy zacskót hoztak a termések és őszi levelek gyűjtéséhez. Télel kezükben vitték haza a gallyat a kirándulásról. (Olyan úton vezettem őket, ahol gallymetszésből visszamaradt darabokat bőven találtak a földön.) Tavasszal az útszéli virágok gyűjtéséhez szükséges itatóst, újságpapírt hoztak magukkal. Ideiglenes présnek könyvet vittünk. A talált bogarakat dobozba gyűjtöttük. A feladat mindenkinek szólt. Ebben eltértem az ajánlott formától. Nem közös gyűjtemény készült, hanem valamennyi gyermek az év folyamán egyénenként készítette a maga kis gyűjteményét egy vastag lapú rajzfüzetbe. (Az aktivizálást kívántam ezzel szolgálítani, tevékeny munkára nevelve őket.) A gyűjtemény rendezése a feldolgozó órán tíz percnél többet nem vett igénybe. Bőven kamatozott ez a munka év végén is, az összefoglaláskor.

Fontosnak tartottam ezeknél a sétáknál az évszakra leginkább jellemző nap megválasztását. A séta levezetése mindenkor nehéz feladatot jelentett, hiszen állandóan arra kellett ügyelnem, hogy lényegtelen dolog ne vonja el a gyermek figyelmét, ugyanakkor vegye észre a lényegest. Az úton a korábbi ismereteket elevenítettük fel. Ősszel megállapítottuk, hogy gyülekeznek a fecskék a villanydróton, mert hosszú útra készülnek. A reggel ködös, de később felszál a köd. A levegőt nedvesnek érezzük, tehát a köd anyaga nem más, mint víz. Nyáron nem láttuk, nem éreztük. A szél erősebb, a rosszul feltett sapkát lefújja az ember fejéről. Kevésbé a nyitott ablak.

Télen kevés embert látunk az utcán, azok is fázósan sietnek. A kémények füstje a szobák fűtéséről árulkodik. Mi is otthagytuk a jó meleg tantermet, hogy megfigyeljük a téli időjárást, a téli tájat.

Tavasszal a nyitott ablakon át langyos tavaszi levegő áramlik be a szobába. Reggelenként madárcsicsergéstől hangosak az iskolába vezető utak. Az emberek a kertekben dolgoznak. Ismét változik a természet. Figyeljük, hogyan! Ősszel a múzeum melletti parkba vittem tanítványaimat. A park útjain boldogan zörgették az avarszőnyeget. Megfigyeltük a kertetést dolgozóinak munkáját. Telelésre védett üvegházakba gyűjtötték a virágokat. Meglepődve tapasztalták, hogy a park útjain egy lovaskocsi gyűjti össze a lehullott faleveleket. A bágyadt őszi napsütésben csodálattal szemlélték a bokrok ágain gyöngysorként csillogó harmatcseppeket. A gyülekező felhők már esőt ígértek. — Minden évszaknak a jellemző jegyeit összegyűjtöttük, s ezek ismeretében beszéltük meg az ok-okozati összefüggéseket.

Télen a tényanyaggyűjtést két alkalommal végeztük. Nagy hóesés köszöntött be, amikor az anyagban még nem tartottunk a „télnél”. Miután a szánkázás anyaga a testnevelési tanmenetnek, másnap tornaórán elmentünk szánkázni. A téli szünet után az egyik napon megsejleltük a jégvirágos ablakot, az ereszről lelógó hatalmas jégcsapokat, a zuzmarás ágakat. Az őszi séta színhelyére ez alkalommal nem mentünk el, hiszen az utcán végigsétálva feleletet kaptunk kérdéseinkre. A tél valamennyi jellemző jegye felismerhető volt. Tavasszal viszont a változások okának tudatosítása szempontjából szükségesnek tartottam ugyanannak a helynek a vizsgálatát, amelyet az őszi színek tarkaságában láttunk. — A szín zöldre változott. A kerti munkások visszahozták a virágokat a szabadba, a kocsis virágpalántás ládákat szállított. A fészek benépesültek. Felkerestük a parkban a játszóteret. Itt bizony a kabát „lemele-

dett" róluk. Jó alkalom kínálkozott a tapasztalatok helyszínen történő összefoglalására és a kölcsönhatások tudatosítására.

Minden gyermek vágyakozva várja a nyarat, hiszen minden évben annyi örömet ígér! Közvetlen szemlélni nem tudjuk. Ezt az anyagot természetesen csak a gyermek meglevő élményei, ismeretei, az előre gyűjtött képek, valamint a nyári tervek alapján tárgyalhattuk meg. A valóságos környezetet egy jól összeállított mozgófilm pótolhatná a legjobban.

Az év végi összefoglaláskor jól felhasználhattam az egyéni gyűjteményt. Minden gyermek kezében ott volt a gyűjteményes füzet, s így indultunk el a sétára. Letelepítettünk, és fellapoztuk a füzetet. Az első oldalon egy őszi levél rajza. Esetlen ugyan, de ők készítették. Utána száraz őszi levelek. A következő oldalra, a téli évszak jellemző jeléül, a gyakorlati órán kivágott hóembert ragasztották. Azután téli képek sorakoztak a füzet lapjain. A további lapokon a lepréslét és beragasztott tavaszi virágokat lártuk. A nyári képekre még csak vágyakozva néztek, s közben felidéztek azt a sok örömet, amely várja őket az évi munka után. Így elevenedett meg az egy esztendő alatt szerzett ismeretanyag.

A környezetismeret tanítása sok problémát vet fel. A megoldás útjait-módjait keresve, úgy látom, hogy a tanulmányi séta lehetőségeinek kiaknázásától jelentős eredményeket várhatunk.



GLÓZIK PÁL

főiskolai adjunktus, Szeged

## Nevelési lehetőségek a testnevelési óra bevezető részében

A testnevelési óra szerkezeti felépítését társadalmi, nevelési célkitűzések, egészségügyi törvényszerűségek és az órának a többi óra között elfoglalt különleges helyzete teszi szükségsszerűvé. Ennek megfelelően beszélünk bevezető, előkészítő, fő és befejező részről, amelyeknek megvan a sajátos feladatuk, és csak ezeknek a megvalósítása biztosíthatja együttesen a testnevelési óra egységét és hatásfokát. Nézzük meg most ilyen szempontból a bevezető részt, amelynek feladata:

- a) a szervezettség és a munkahangulat megteremtése,
- b) az érdeklődés és figyelem biztosítása,
- c) a funkcionális hatások kiváltása.

Ez az elmélet, és hogyan történik ezeknek a gyakorlati megvalósítása a testnevelési órán?

Eddigi tapasztalataim azt bizonyítják, hogy a fentiek közül a munkahangulat szenved leginkább kárt az érdeklődés és figyelem sablonos felkeltése által, amely kimondottan csak a tanítás tárgyát alkotó mozgások és — esetleg — a cél megvalósítását szolgáló módszeres eljárás rövid ismertetésére szorítkozik. De addig is, amíg ez bekövetkezik, az osztály, a szokásoknak megfelelően, érdektelenül álldogál, mert ilyenkor csak az osztályfelelősnek van dolga a létszámjelentéssel, amivel őt az egész tanítási évre megbízták. Elhangzik a többszöri „Vigyázz!” vezényszó: feleslegesen. A gyerekek vagy teljesítik, vagy nem anélkül, hogy ez bennük bármilyen értelmi tevékenységet és megvalósításra irányuló törekvést váltana ki.



Hogyan lehet az órának ezt a részét is nevelési szempontból értékesebbé tenni, kérdezhetnék sokan? Nemi új és bizonyára több testnevelést tanító nevelő alkalmazta és alkalmazza azt az eljárást általános és középiskolában is, hogy a létszámjelentést az arra érdemesre bízza, és ezt az órán addig tanúsított magatartástól teszi függővé. Egyesek helyett tehát bárki szerepelhet az osztály nyilvánossága előtt, csak ki kell érdemelni! *Van tehát értelme a fegyelmezett magatartásnak, és ennek lényege nem a „kell”, hanem az „érdemes”!* A kényszert felváltja a meggyőződésből fakadó, meghatározott célra irányuló törekvés: a tanulók többségét jellemző szereplési vágy ki-elégítése által. Az egész osztályra kiterjedő lehetőség „többletkövetelményt” jelent azokra a tanulókra nézve, akik szeretnének kiemeltek, jutalmazottak lenni. Azzal minden nevelő tisztában van, hogy osztályában sokan örömmel vállalkoznak annak a teljesítésére, ami csak határozott önfegyelemmel érhető el. Mi ez a „többletkövetelmény”? Ismerniük kell az osztályuk mindenkori össz- és megjelent létszámát, tudniuk kell, hányan és kik hiányzanak, hányan kérnek felmentést, hogyan és mit kell vezényelniük, hol kell ilyenkor állni, és mi a jelentés rövid, de lényeges szövege. Tehát szinte felelnek, és erre fel kell készülnie mindenkinek, aki társai előtt jól akar szerepelni ilyen módon is.

Az önfegyelemmel biztosított magatartás tehát értelmi tevékenységgel bővül, amelyet az érzelmi követnek majd egy-egy megbízás sikeres teljesítése után.

Mi történjék azonban azokkal, akik nem szívesen állnak a „nyilvánosság” elé, sőt örülnek, ha csendben megapulhatnak társaik között? Mivel az ilyen tanulóknál ez a magatartás önbizalomhiánnyal magyarázható, feltétlenül alkalmat kell nekik adni arra, hogy ők is kipróbálják képességeiket. Ezt kijelöléssel kell megoldani, és szerepeltetni kell őket mindaddig, amíg el nem jutunk velük is a másoknál tapasztalható önkéntes jelentkezésig, amely könnyen észrevehető példás magatartásban jut kifejezésre. Nem lesz azonnal megfelelő eredmény, de meg kell tenni, mert ez az apró feladatmegoldás kiindulási alapot jelenthet a más téren is megkövetelt és bizonyos önbizalmat igénylő eredmények elérésére. Ebbe a munkába a felmentetteket is be kell vonni, hiszen a legtöbbjük jó tanuló, és talán éppen a szükséges önbizalom hiánya is hozzájárult a gyakorlati felmentés megadásához, ami ezzel a kis megbízatással, esetenként vagy sorozatosan, ha lassan is, de visszaszerezhető a náluk egyébként is tapasztalható jobb értelmi adottságok segítségével. Ezek hiánya esetén viszont szorgalmuk szokott az átlagos fölé emelkedni, amely garancia az adott feladat fokozatos teljesítésére.

Az eddigi, a tanulók által is túlságosan megszokott azt az eljárást kell feltétlen megváltoztatni, amely szerint minden osztályban van egy megbízott, mégpedig az egyik legügyesebb és legtalpraesettebb tanuló, akinek a legkevésbé van szüksége a jelentés gyakorlására éppen az előbbiek miatt. Arra törekedjünk tehát, hogy az a rövid mondanivaló, amely az osztály létszámáról és általános helyzetéről tájékoztat hivatalosan is bennünket, legyen mindenki részére olyan lehetőség, próba, amely a meglevő beszédkészséget fejleszti, és aminek más órán is hasznát veheti.

A másik gyakori hiba a bevezető rész megkezdésekor az, hogy a nevelők nem győződnek meg a jelentés helyességéről, és így az teljesen formálissá válik. Mi adhat annak további tartalmat? Az, ha a létszám ellenőrzését összekötjük a felszerelés teljességének és helyességének vizsgálatával. Ez rendre, tisztaságra és a testnevelési órát megelőző otthoni előkészületek megtételére szoktat. Az igaz, hogy amíg ez megtörténik, eltelik 1–2 értékes perc az órából, de megéri, mert csak így lehet az érdeklődést biztosítani a testnevelési óra iránt az első pillanattól kezdve az osztály minden tagja részéről.

Az óra kezdésének ezt a formáját a középiskolában, mostanában pedig már a gyakorló iskola alsó és felső tagozatában is alkalmazzuk. A tények szerint eredményesen. Előfordult pl. olyan eset, hogy az előző órán megdicsérték egyike szobámban keresett fel jóval a testnevelési óra előtt, hogy a jelentésre vonatkozó megbízatását megerősítse velem. Az pedig mindennapi jelenség, hogy jelentkezésükkel is igyekeznek észrevétni magukat, ha a kiválasztás nehezebben megy a sok példamutató magatartású tanuló közül. Pedig nem könnyű a feladat, amelyre vállalkoznak, mert tévedni nem célszerű a sok „ellenőr” előtt, akik alaposan megnézik, ki hogyan felel meg az előlegezett bizalomnak. Mindenki mindenkiért felelős tehát, de elsősorban önmagáért!

A testnevelési órának ez a rövidke mozzanata, amely eddig szinte tartalmatlan volt, értelmet kap a tanulók szemében is. Nincs „monopólium” többé! A lehetőség mindenki részére biztosított, hogy az osztály legjobbjaként — pillanatnyilag — gyakorolja a határozott kiállást vezénnyel és szövegelmondással összekötve. Ennek érdekében el kell hoznia az előírt felszerelését, rendeznie kell gondolatait és érzelmeit, amelyek a megtisztelő feladat megelőzéseként fokozottabban jelentkeznek mindenkinél. Eltűnik tehát a sablon! Az oktatás menetének egyik legfontosabb mozzanata, az érdeklődés felkeltése és ezzel a figyelem biztosítása a tanítási anyag iránt már előkészített, az értelmi és érzelmi hatás a megelőző és követő folyamatok által előlegezett. A nevelő tehát az első pillanattól kezdve úgy vezeti az órát, irányítja az osztályt, annak magatartását, hogy már a bevezető részben is kihasználja a nevelési alkalmakat. Így az átmenetet az előkészítő részre nemcsak fiziológiailag oldja meg, hanem az áthangolás értelmi és érzelmi síkon is megvalósul. Mindez elősegíti a későbbi gyakorlatok megértését és a tantervi anyag minél kevesebb hibával történő megvalósítását.



LOHN JÁNOSNÉ

tanítónő, Möcsény (Tolna megye)

## A környezetismeret és a kisdobosi munka kapcsolata

A környezetismeretnek központi szerepe van az I–IV. osztály oktató–nevelő munkájában. Gazdag élmény anyagával sokoldalúan fejleszti a tanulók személyiségét. A környezetismereti órák köré kapcsolódnak majd a többi tantárgyak is, mert pl. az olvasás órán tanítandó anyagot először — a lehetőségnek megfelelően — mindig a tanuló környezetéből, a gyakorlati életből kell venni, magyarázni. Az olvasmány azt csak kiegészíti, vagy alátámasztja, megerősíti. Ugyanígy a számtan órán a példák a való életből vett számítási problémák anyagát, adatait tartalmazzák, hisz az oktató–nevelő munkánk fő feladata a valóság megismertetése a tanulókkal. Ehhez az út csak a közelebbi környezet ismeretén keresztül vezet. A mai témának az a célja, hogy megvizsgáljuk az iskolán kívüli kisdobosmunka mennyire kapcsolódik, koncentráldódik a környezetismereti óra anyagához.

Ahhoz, hogy a két munka kapcsolatát részletesen ismerhessük, fel kell idéznünk célját és feladatát. Ezeket szeretném röviden ismertetni és főleg összehasonlítani, mert a kapcsolat itt, és főleg itt nagyon jól észlelhető. *A környezetismeret tanításának adatai* keretében a közös és önálló megfigyelések, az ehhez fűződő tapasztalatok feloldozása által ismertesse meg a tanulókkal a természeti és társadalmi valóság elemi

jelenségeit és összefüggéseit. Hozzá kell járulnia a tanulók szocialista világnézetének megalapozásához. Nagy szerepe van a környezetismeret tanításának a fizikai munka iránti érdeklődés felkeltésében. Itt nevelhetünk helyes közösségi magatartásra, esztétikai igényességre és egészségügyi szokások kialakítására. Ezek azok a feladatok, célok, melyeket a környezetismereti órán tűz elének az új tanterv. Továbbá a környezetismeretnek központi szerepe van az ált. isk. alsótagozati oktató-nevelő munkájában. A tanulónak meg kell figyelniök a természeti és társadalmi valóságot, majd ennek legfőbb jellemzőit, összefüggéseit kell elemezniök. Szerzett ismereteiket az alkalmazás síkján át kell vezetniük a mindennapi élet gyakorlatába. Mindennek oktatási, nevelési és képzési vonatkozásban egyaránt érvényesülnie kell. Csakis így lehetséges összekapcsolni az elméletet a gyakorlattal, elvégezni a világnézeti, erkölcsi és esztétikai nevelés e tárgyra jutó feladatait. A tantárgy életközösségből adódik, hogy a tantervi előírásokat alkotó módon kell értelmezni. A tanítónak törekednie kell arra, hogy a környezetből mindig az újat, az előremutatót figyeltesse meg, azt vizsgálja és vizsgáltsa a tanulókkal. Olyan szokásokat fejlesszen ki bennük, amelyek a szocialista társadalom viszonyaira készítik fel őket.

A környezetismeret tanításának feladatait a tanterv három fő területen határozza meg: az ismeretek és az ezzel kapcsolatos jártasságok, szokások kialakításában, a képességek fejlesztésében, valamint a fontos nevelési feladatok teljesítésében. A környezetismeret keretében jellegzetes és elengedhetetlenül fontos a tanulmányi sétákon és kirándulásokon való anyaggyűjtés. A tanulmányi séták és kirándulások megtervezésekor gondolni kell a többi tantárgy igényeire is. Ezért helyes, ha komplex séták és kirándulások megszervezésére is sor kerül.

A séták és kirándulások megszervezésére és lebonyolítására nem lehet egy általános receptet adni, hanem a helyi viszonyoknak megfelelően kell őket lebonyolítani.

Az eddig elhangzottakból megismertük a környezetismeret célkitűzéseit és feladatait. Vizsgáljuk meg közelebbről a *kisdobos szervezet célkitűzéseit*. Az ált. iskolai tanulót a szocialista erkölcs alapján neveli, az életkori sajátosságokat figyelembe véve a legnemesebb emberi tulajdonságok kifejlesztésére törekszik. Az úttörőket és ezen belül a kisdobosokat a szocialista haza, a párt iránti szeretetre és hűségre, a proletár nemzetköziségre — dolgoz munkás életre, feladataik, iskolai kötelezettségük maradéktalan elvégzésére, a közösségi munka szeretetére, szüleik, nevelők és felnőtt dolgozók tiszteletére, egymás megbecsülésére neveli. Mind ezzel az iskolában folyó nevelőmunkát segíti és a mozgalmi eszközeivel az iskola és az élet szoros kapcsolatát erősíti.

A továbbiakban a párhuzamosság tükrében vizsgáljuk meg a környezetismeret és a kisdobos munka kapcsolatát.

1. A legnemesebb tulajdonságok kifejlesztése: a párt szeretete, proletár nemzetköziség. Ebben a pontban a kisdobos feladata találkozik a környezetismeret azon feladatával, amelyben a szocialista világnézet formálását kell elvégezni. A további feladatok is sok közös vonást mutatnak:

A kisdobosi szervezet dolgoz, munkás életre nevel. A környezetismeret ezt így jelöli: a fizikai munka iránti érdeklődés felkeltése. Továbbá: szülők, nevelők és felnőtt dolgozók iránti tiszteletre nevel a kisdobosi munka, ugyanígy a környezetismereti órák egyik feladata a szülői ház és iskola odaadó megszerettetése. Közös cél például még a jó közösségi egyén kialakítása, az esztétikai érzék kifejlesztése. Egyező feladatok lehetnek még az iskolaünnepélyek, kirándulások szervezése, és azok lebonyolításában való részvétel.

Végül egy-egy órának, vagy egész rajnak kisdobos jellegű foglalkozásán, kirándulásán is végezhetünk olyan feladatokat, amelyek az iskolai munkához nyújtanak segítséget, vagy éppen az óra anyagának a foglalkozáson való játékos, versenyszerű gyakorlására kerülhet sor.

A kisdobos foglalkozás nem tanítási óra. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a kisdobos munka nem segítheti a tanítást és viszont. A módszerek megválasztásában talán néha különbség mutatkozik, de éppen ez biztosítja a tanulók sokoldalú fejlődését az elsajátítandó anyag fokozottabb, biztosabb bevésését.

A környezetismereti anyag két témájának osztályonkénti bővülésén keresztül szeretném bemutatni, hogy milyen feladatok oldhatók meg ezzel kapcsolatban a kisdobos előkészítő, — 1—2—3 csillagos órsők, rajok foglalkozásán. E két téma a tisztálkodás és a közlekedés.

A tisztálkodással kapcsolatos anyag az I—II. osztályban kézmosás, fogmosás, törölköző, zsebkendő használata, fésülködés, körömápolás. A III. osztályban már a felsőruha tisztántartásával, elhelyezésével, ennek gyakorlásával bővül. A IV. osztály festett bútorok, fal és olajlábazat lemosása, fém tárgyak és műanyagból készült használati cikkek tisztántartása, kulturált étkezés bemutatása, gyakorlása a feladat. Mindezek játékos, versenyszerű gyakorlására sok alkalom nyílik a kisdobos órsők, rajok összejövetelén. Ha csak a kisdobos hat pontját vesszük alapul, mely tartalmazza azokat a legfőbb erkölcsi, világnézeti és gyakorlati követelményeket, amelyek a szocializmust építő társadalmunkban a kommunista emberek nevelését elősegíti, a hat pont, mint legfőbb szabályzó elv érvényesül a kisdobos élet minden időszakában. Ezek közül az ötödik így szól:

A kisdobos mindig tiszta, rendes és pontos. Mikor ennek a pontnak a magyarázatára kerül a sor egy foglalkozáson, nyugodtan behozhatjuk a mosdótálat, tisztálkodási eszközöket és ezzel a jelszóval: pl. most ébredtünk kis pajtások, mosakodjunk meg, a tisztálkodást gyakoroljuk, vagy színes papírból vágják ki a gyerekek a tisztasági eszközöket és a „Tudnivalók” című füzetbe ragasszák. (Gondolok itt lavór, szappan, törölköző, fésű, stb. tárgyra.) Röviden le is írhatják a tisztálkodás szabályait. Az egy csillagosok tarthatnak cipőtisztítási versenyt a foglalkozások alkalmával, amelyeket egy közösen vett lottószelvény kitöltésével értékelhetünk. Az az öt pajtás, aki a legszívesebben és leggyorsabban végezte el a feladatot, húzhat egy-egy számot a szelvényen. Az esedékes nyeremény a kispajtások kasszájába megy. A három csillagos próbázók akadályversenyének egyik feladata lehet például a gyermekruhák gyors és pontos rendbe rakása, akasztóra való elhelyezése. Ezek volnának azok az ötletességek, amelyekkel szívesen gyakorolhatják a környezetismeret órán a tisztaságról tanultakat.

A közlekedés I—II. osztályos anyaga a legalkalmasabb közlekedési pont megfigyeltetése. Szabályos egyéni és csoportos átkelés az úttesten. Óvatosság az utcán. Gyermek balesetek okai. Az utca neve, az úttest és gyalogjáró gondozása, tisztaságának megőrzése. A járművek jobb oldali közlekedése. Néhány fontosabb közlekedési és eligazító tábla magyarázata. A III. osztályban a lakóhely fontosabb létesítményeinek megtekintése alapján a főbb közlekedési eszközök (vasút, autóbusz); az ezeken való helyes magatartás. Udvarias viselkedés. IV. osztályban a közlekedés kerékpáron, ennek főbb szabályai (haladás a jobb oldalon, egymás után való haladás, előzés, karjelzés a kanyarodási szándéknál, a kormány elengedésének baleseti veszélye). Ennél a témánál a következő érdekesebb foglalkozásokra kerülhet sor a kisdobosok gyűlésein: délután 3 órakor találkozás a sarkon, ahol a rendőr a forgalmat irányítja. Tíz percig figyeljük a közlekedést és a rend őrének munkáját. Helyben mindjárt

meg is beszélhetik, esetleg a rendőr segítségével, hogy miért emelte jobbra a kezét, miért sípolt, helyben gyakorolják, ugyanezt a kisdobos foglalkozáson a gyermekek el is játszhatják. Jó ötlet egy régi viharlámpából készített közlekedési lámpa készítése, amelynek segítségével a piros, sárga, zöld szín jelzésekkor magatartást gyakorolják. A két csillagosok ki mit tud délutánokat rendezhetnek a közlekedés szabályaiból, amelyen a győztes résztvevő a legközelebbi bábelőadáson ingyenes jegyet kaphat, esetleg ifjúsági mozi előadáson vehet részt. A három csillagos pajtasok kerékpárkirándulást szervezhetnek a városba, vagy a megfelelő lakóhelyen.

A kijelölt úton közlekedési örök jegyzik, hogy ki vétett a kerékpározási szabályok ellen (helyes előzés, kanyarodás, kormány helyes tartása). Nagyon érdekes színfolt lehet — ahol erre lehetőség nyílik — magnóra felvett rendőr, vagy felnőtt beszélgetése gyermekekkel a közlekedéssel kapcsolatban. Nagyon sok diafilm is hozzájárulhat az esztétikai, higiénikus igények felkeltése és a jó közlekedés, vagy a feladatok bármely témájának elmélyítésére, vagy begyakoroltatására. Mindig a nevelő vagy a kisdobos vezető ötletessége, jó szervező munkája lehet az a döntő tényező, melynek segítségével oktató—nevelő munkánk sikert arat. A környezetismeret olyan bő tényanyagot nyújt, és jó gyakorlati példákat hoz, hogy ennek alapos ismerete magában hordozza a kisdobos foglalkozások színesebbé tételét.

Pár ötletet a különböző témákhoz kerestem folyóiratokban, kézi könyvekben. Szeretném ezeket is átadni.

Pl. a közös faültetés. Kisebb fa kiválasztása, annak gondozása folyamatosan (metszés, karózás, téli burkolása a vadkár ellen stb.).

Ünnepeinkre való felkészülés is rengeteg alkalmat ad arra, hogy az órán tanulatokat hasznosíthatjuk.

Ajándék készítés szüleinknek, barátainknak.

Öregek napján való műsoros megjelenése az órsnek, vagy rajnak, hozzájárul a felnőttek megbecsülése c. feladatunkhoz.

A természet és társadalmi ismereteit ugyancsak jól hasznosíthatja, teljesítheti a tanuló a foglalkozáson elvégzett kísérletek alkalmával. A szabályokat több példán keresztül vonhatja le, ha ő maga keresi, kutatja annak *hogyanját, miértjét*. Erre megint csak a kisdobos foglalkozások nyújtanak lehetőséget.

Bizonyára a kartársak is munkájuk végzésekor sok olyan játékot, ötletet találtak ki, amelyeket a tanulók szívesen végeztek, s nem is vették talán észre, hogy tudásuk valamivel tovább bővült.



KELEMEN JÁNOSNÉ  
főiskolai adjunktus, Szeged

## A feladatmegoldó gondolkodás fejlesztésének pszichológiai előfeltételei és módszerei

A matematika tanításának régi, megoldatlan, jelenleg is felszínen levő problémája, milyen pszichológiai előfeltételei, módszerei vannak a feladatmegoldó gondolkodás fejlesztésének. Ezzel a kérdéssel szeretnénk részletesebben foglalkozni. Ez a dolgozat az első felmérések eredményét közli.

Ezekben a felmérésekben arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a feladat megfogalmazása hogyan indítja meg a tanulók gondolkodását, hogyan befolyásolja a gondolkodás menetét, műveleteit. Rubinstein (Gondolkodáslélektani Vizsgálatok 1960. 87. o.) gondolkodáslélektani vizsgálataiból azt a megállapítást szűrte le, hogy a feladatban lényeges szerepet játszik a benne rejlő probléma szóbeli megfogalmazása. Eleven tanúbizonysága ez a gondolkodás és a beszéd egységének. Ugyanaz a feladat (probléma) különféleképpen megfogalmazható. Egy és ugyanaz a feladat különböző megfogalmazásokban, különböző nehézségeket jelent a megoldó számára, mert a feladat szóbeli megfogalmazása mindig magában foglalja annak valamilyen kezdeti analízisét. (A feladat minden megfogalmazása nemcsak nyelvi, hanem gondolati tény is.) A feladat bizonyos megfogalmazásaiban ez az elemzés minimálisra korlátozódik. Ez azt jelenti, hogy a feladatban nincsenek kiemelve, vagy minimális mértékben vannak kiemelve a feladat követelményei szempontjából lényeges adatok (vagyis az, ami a feladat voltaképpeni feltétele). Vizsgálataink során nem egyszer kitűnt, hogy a feladat más megfogalmazása azonnal megoldhatóvá tette a feladatot, melyet addig a kísérleti személy nem tudott megoldani. Ez törvényszerűen előállott akkor, amikor a feladat megváltoztatott megfogalmazása kiemelte a feladatnak addig ki nem emelt, de nagymértékben lényeges feltételeit, vagyis elvégezte a feladata kezdeti analízisét.

A feladat megfogalmazása kérdésének fontos módszertani kihatásai vannak, ezért foglalkozunk vele.

Vizsgálatokat végeztünk az általános iskola alsó és felső tagozatában. Az alsó tagozatban párhuzamos osztályokban olyan feladatokkal, melyekben ugyanazok a feltételek szerepeltek más-más megfogalmazásban. Az osztályfelméréseken kívül egyénileg is oldattunk meg feladatokat. Ilyenkor a tanulók hangos gondolkodását, megjegyzéseit feltűnés nélkül, másik asztalnál jegyeztük. A kiinduló felmérésekben a szegedi II. sz. gyakorló általános iskola osztályai vettek részt. Az egyénileg kikérdezett tanulók is többségükben ebből az iskolából kerültek ki. Felmérést végeztünk még a szegedi I. sz. gyakorló általános iskolában, Kiskőrösön egy belterületi és egy külterületi iskolában és Budapesten egy külső kerületi, a Gyáli úti általános iskolában.

A felmérésekben részt vett 18 alsótagozati és 24 felsőtagozati osztály, nem számítva a kiskőrösi felméréseket, ahol mintegy 600 dolgozatot írtak, de ezek a dolgozatok már a következő vizsgálati téma anyagát is felölelik. Egyénileg egy-egy feladatcsoportot 10–15 tanulóval oldattuk meg. A felméréseknél mindig jelen volt a szaktanár is. Nagy segítséget nyújtottak a vizsgálatok levezetésében és az értékelésben egyaránt Károlyi Sándor kiskőrösi tanár, levelező hallgató, Markos András a II. sz. gyakorló iskola igazgatója, Dévényi István, az I. sz. gyakorló iskola szakvezető tanára, Nagy András, az ETI gyakorló iskolájának az igazgatója. Markos András igazgató az egyéni jegyzőkönyvek felvételében is segítségünkre volt.

Az alsótagozati feladatokat az első osztályosok feladatain keresztül mutatjuk be. A megfogalmazás minden osztályban ugyanaz, csak a számadatok változnak. Numerikus nehézség egy osztályban sincsen.

1. Volt 17 Ft-om. Elköltöttem 9 Ft-ot. Hány Ft-om maradt? Volt 9 Ft a perselyemben, annyit gyűjtöttem hozzá, hogy 17 Ft-om lett. Mennyit gyűjtöttem? Mennyivel több 17 Ft, mint 9 Ft?
2. 11 Ft-ért csokoládét, 7 Ft-ért cukrot vettem. Mennyit fizettem összesen? Perselyemből kivettem 11 Ft-ot, 7 Ft maradt benne. Mennyi volt a perselyben eredetileg?

Osztály	1. Feladat			2. Feladat		3. Feladat						4. Feladat							
	a	b	c	a	b	a	b				a		b		a		b		
	Műveletet tévesztett	Műveletet tévesztett	Műveletet tévesztett	Műveletet tévesztett	Műveletet tévesztett	Műveletet tévesztett	Műveletet tévesztett	Kérdés		Felelet		Kérdés				Felelet			
								nincs	rossz	nincs	rossz	nincs	rossz	nincs	rossz	nincs	rossz		
I.	10	58	52,5	32,5	75	54	32	62	29	100	—	—	—	—	—	—	—	—	—
II.	—	39	4	7	50	37	27	26	67	37	7	32,6	31	42	26	20	40	40	29
III.	—	27	4,3	4	34	30	27,3	36	28,7	35,5	24,3	22	25,3	25,3	23,3	13	12	17,3	26,3
IV.	—	20	—	—	13	14,3	4,8	13,8	18,5	20,5	17,6	14	33	25	20	17	10	30	—

(A táblázatban szereplő számok százalékot jelentenek!)

3. Elültettünk 12 palántát. Megmaradt belőle 9. Hány száradt ki? Elültettünk 12 palántát. Néhány kiszáradt. 9 megmaradt.  
Kérdezz és felelj!
4. Az első osztályosok nem oldották meg:  
Nagymama 35 Ft-ot 5 unokája közt egyenlően osztott szét.  
Kérdezz és felelj!  
Nagymama 35 Ft-ot úgy osztott szét, hogy minden unokájának 5 Ft-ot adott.  
Kérdezz és felelj!

(A százalékos eredményt a táblázatban közöljük. Lásd a 253. old.)

Az első feladat első megfogalmazását csak első osztályosok oldották meg. Ez a megoldás 90 százalékos jó megoldást hozott a művellet kiválasztásában és 80 százalékos eredményt a számolás pontosságában. A kikérdezett tanulók jól elemezték a feladatot. A művellet kiválasztásánál a feladat körülményeiből és a kérdésből indultak ki. A feladat az életben már számtalanszor átélt cselekvést fogalmazott meg olyan sorrendben, ahogy a műveletet is le kell bonyolítani. Ezért a tanulók könnyen létesítettek kapcsolatot az életben már számtalanszor véghezvitt cselekvés és a művelet között, elevenítették fel tapasztalataikat, hogy a feladatban leírt cselekvéshez milyen mennyiségi változás tartozik. A feladat megoldása közben a tanulók sikeres gondolati analízist hajtottak végre. Kelemen László vizsgálatai során (A tanulók gondolkodása 6–10 éves korban, 1960. 104. o.) azt tapasztalta, hogy a tanulók az alsó tagozatban ismert konkrét dolgok gondolati analízisére kiválóan alkalmasak. Mencsinszkáját (A számtantánnítás pszichológiája, 1955. Orosz nyelvű munka) első osztályosok körében (7 évesek) végzett kísérletei arról győzték meg, hogy megkönnyíti az eredményes feladatmegoldást az, ha a feladat által bemutatott jelenség iránya megegyezik a feladat megoldásához szükséges művelleti iránnyal.

A második feladatban leírt jelenség iránya már nem egyezik meg azzal az iránnyal, amit a feladat megoldásában kell követni. Az életben azt szokta meg a tanuló, hogy pénzhez pénzt rak és megszámlolja, hogy mennyi lett. Ez a kialakult kapcsolat gátolja az új kapcsolat, a pótlás kialakítását. Jóval körültekintőbb gyakorlást igényel, mint az összeadás vagy elvevés. A feladatot az elsősök 58%-a összeadással oldotta meg. Az egyénileg megkérdezetteknek a művellet kiválasztására vonatkozó válaszaiból az is kiderült, hogy kapcsolódott a „gyűjtöttem hozzá” kifejezés az összeadáshoz. Ez a kapcsolat tapasztalati, jóval erősebb, mint az az iskolában most kialakulóban levő kapcsolat, amit a pótlásnál tanulnak. Tapasztaltuk is az egyéni felméréseknél, hogy a szöveg elmondásakor nem is figyelték végig a gyerekek a feladat megfogalmazását, sem a kérdést, hanem amint megjelent a „gyűjtöttem hozzá” kifejezés, azonnal kiválasztották a műveletet és feleltek. Kiderül tehát, hogy a szövegelemzés fontosságának beláttatása már első osztályos probléma.

Ugyancsak az egyéni felméréseknél került felszínre az a várt jelenség, hogy a tanulók a feladatban szereplő körülményeket a „gyűjtöttem hozzá” kifejezés hatására átcsoportosították. „Volt 9 Ft-om, gyűjtöttem hozzá 17 Ft-ot, lett 26 Ft-om!” Volt tanuló, aki kijelentette, hogy „nem lehet kiszámítani”. Többen 16-ot írtak le. Nem azért, mert hibás pótlást végeztek, hanem nem ismerik még a második tizedet. Ezt igazolja azoknak a munkája, akik a 6 egyes elé jelet tettek. Ezek a tanulók, ha a művellet kiválasztásánál nem is tudtak sikeres analízist végezni, a megoldáskor helyesen analizáltak, a 9 és 17 összegénél nagyobb számot kerestek. Kiderül, hogy már az első osztályban tisztázni kell, a feltételek és körülmények ismerete vezet el a megoldáshoz. Azokat megmásítani nem szabad, különben nem tudunk felelni arra a kérdésre, amit a feladat feltett.



A második osztályokban jelentősen javult ennek a feladatnak a megoldása. 20%-kal több a jó megoldás. Egy év alatt megerősödött az a kapcsolat, ami a pótlás kiválasztásához vezet. Az egyéni felméréseknél tapasztaltuk, hogy az első osztályosoknál alig észlelhető kritika itt már fel-fellép és ennek nyomán új próbálkozással javítják az észlelt hibát. Még mindig sok a megszokott életkörülmények alapján történő átcsoportosítás. Volt pénzem, hozzátettem, a kettő összegét kaptam. Ebben az osztályban a jó megoldások 10%-a kivonással készült. Ez már annak a mélyebb elemzésnek az eredménye, hogy annyit tettem hozzá, amennyivel több gyűlt össze az eredeti pénzösszegnél.

A harmadik és negyedik osztályokban ennek az egyszerű (ezekben az osztályokban egyszerű) megfogalmazású feladatnak ötödrésze hibás, mert műveletet tévesztettek a tanulók! Az egyéni kikérdezések arról győznek meg, hogy felületesen felmerült egyedi kapcsolatok vezetnek félre a tanulókat. A megoldásnál nem a kérdésből indulnak ki. A műveletet tévesztő tanulóknak csaknem 100%-a meg sem kísérelte az ellenőrzést. Ezeknek a tanulóknak a gondolkodásában fel sem merült a kritika! Pedig a negyedik osztályosoknak az elemzésben való jártasságban el kell jutniok a ténymegállapítás, elemzés, kritikával kísért műveletkiválasztás fázisokig.

Az első feladat harmadik megfogalmazásának a megoldása nagy meglepetést keltett. Volt olyan első osztály, amelyik 90%-ban összeadást végzett, az átlag is 52,5%. Amint a kikérdezéseknél kiderült, a „több” szó és az összeadás kapcsolata okozta a hibát. A művelet kiválasztására vonatkozó indoklásban mindig szerepelt a „több”. A gyerekek ennek a szónak és az összeadásnak egyedi kapcsolataira támaszkodtak a művelet kiválasztásánál. A magasabb osztályokban ez az egyedi analízisre épült műveletkiválasztás már elvértve fordult elő.

A második feladat első megfogalmazása csak az első osztályokban okozott nehézséget. A tanulók harmadrésze kivonást végzett. Ezek nem figyelték meg a feladatban szereplő körülményeket, nem tekintették a kérdést, alaki elemzés útján kivonták a nagyobb számból a kisebbet. Az egyéni kikérdezéseknél azt is tapasztaltuk, hogy az adatokból önkényesen maguk formáltak kérdést. „Mennyivel került többbe a csokoládé?”

Meglepő, a vártnál is sokkal gyengébb eredményt kaptunk a feladat második megszövegezésénél. Az első osztályokban a tanulók háromnegyed része, a második osztályokban fele, a harmadik osztályokban harmadrésze, a negyedik osztályokban a tanulók 13%-a tévedett! A feladatban leírt folyamat az életben éppen ellentétes irányban megy végbe. Ha valakinek pénze van és költ belőle, azt szokta megállapítani, hogy mennyi marad. Ez a tapasztalati kapcsolat erősen befolyásolta a tanulókat. Igazolták ezt az egyéni feladatmegoldások. Így „fogalmazták át” a feladatot: „11 Ft volt a perselyben, 7 Ft-ot elköltöttem, 4 Ft maradt.”

A harmadik feladat első megfogalmazásának az eredménye igazolja előbbi megállapításunkat.

A második megfogalmazásban a „Néhány kiszáradt” irányítás segítette az elemzést. Minden osztályban tapasztalható az eredmény százalékos javulása. Egészen sajátos képet kapunk azonban, ha a megoldás eredményességét és a helyes kérdések és feleletek százalékát összehasonlítjuk. Sok tanuló „megoldotta” a feladatot anélkül, hogy kérdést tett volna fel és válaszolt volna. Az első osztályban közel 70% jól oldotta meg a feladatot, de csak 9% fogalmazta meg a kérdést és egyetlen egy sem felelt. A második osztályban a jó megoldások száma 73%, 7% fogalmazott jó kérdést és 56% felelt jól. A harmadik osztályokban ugyancsak 73% oldotta meg a

feladatot, 35% jó kérdést tett fel és 40% adott feleletet. A negyedik osztályokban 95% jól oldotta meg a feladatot, de csak 68% fogalmazott jó kérdést és 62% válaszolt jól. Ez az eredmény alátámasztja eddigi tapasztalatainkat és megállapításunkat: a 6–10 éves tanulók a szöveges feladatok megoldása közben felületesen analizálnak, fő hibájuk, hogy megoldásuk nem a kérdésből indul. Lénárd Ferenc (A problémamegoldó gondolkodás, 1963. 182. o.) idézi Sevarjov tapasztalatát (1946): A matematikai feladat gyakorlati megoldása és a megoldás menetének a tudatosítása, a menet egyes lépéseinek a bemutatása a tanulók számára lényegileg két különböző feladatot jelent. Ezt a tapasztalatot felméréseink igazolják. Egyben kijelölik módszertani feladatainkat.

Negyedik feladatunk százalékos eredményei, az egyéni kikérdezések tapasztalatai nagyon elgondolkodtató igazolását adják Sevarjov megállapításának, a tudatos analízisban való járatlanságnak és az önálló gondolkodás hiányának. Az ugyanazon szám adatokkal szerkesztett részekre osztással és bennfoglalással megoldható feladatokat numerikusan jól oldotta meg a második osztályokban is a tanulók 90%-a. Viszont jó kérdésfeltevésre, tehát a feladat finom differenciálására a második osztályos tanulóknak 36,4, illetve 30%-a, a harmadik osztályos tanulóknak 52,7, illetve 51,4%-a, a negyedik osztályos tanulóknak 53, illetve 55%-a volt képes. Még elgondolkodtatóbb az, hogy mindkét kérdés és felelet, tehát a fogalmazás hibátlan analízise a második osztályokban a tanulók 5%-ának, a harmadik osztályokban 7,2%-ának és a negyedik osztályokban 40%-ának sikerült. A két fogalmazásban semmi különbséget nem fedezett fel, ugyanazt kérdezte a második osztályokban 21%, a harmadik osztályokban 10,4%, a negyedik osztályokban 7,1%.

Bár felméréseink nem annyira széleskörűek, hogy abból általános tanulságot mernénk levonni, mégis úgy látjuk, hogy fokozott mértékben szorul fejlesztésre a tanulónál a szövegelemzésben való jártasság. Alapvető hibának látszik — mint már említettük —, hogy a szöveg elolvasása közben felmerült egyedi kapcsolat félrevezeti őket, kiválasztják a műveletet anélkül, hogy a kérdést egybevetnék a körülményekkel. A feladatmegoldás közben nem merül fel gondolkodásukban a kritika, sőt az eredmény ellenőrzését sem végzik rendszeresen. A hiba lehetősége az első osztálytól kezdve adva van, ha pl. túlteng a numerikus feladatok megoldása a szöveges feladatokkal szemben. (Persze el sem hanyagolható a műveletek készségi fokon való végzése.) A tanulók a numerikus feladatok megoldása közben nem kényszerülnek elemzésre, hiszen a művelet jele eligazít, hogy milyen műveletről van szó. Mencsinzkaja (i. m. VI. fejezet) azt fejtegeti, hogy a numerikus feladatok megoldásában a négy alapművelet szimbóluma vagy jele egy aritmetikai művelettel egyértelműen áll kapcsolatban (+ hozzáadni, — kivonni s. i. t.) A numerikus feladatok megoldásánál tehát a tanulók „egyedi” analízist végeznek, míg a szöveges feladatokban egy és ugyanazon aritmetikai művelet legkülönbözőbb kifejezéseivel találkozhatnak, „komplex” analízissel van dolguk. Módszertanilag tehát az a feladat, hogy alkalmat adjunk ilyen komplex analízisre. Tapasztalják a tanulók — természetesen természetesen — és fokozatosan — a fogalmazásbeli sokféleség lehetőségét. Ezen azt kell érteni, hogy alakítsunk kapcsolatokat kifejezések és műveletek között gyakorlással, cselekedtetéssel és szemléltetéssel, de időben variáljuk azokat és szakadjunk el a cselekedtetéstől, szemléltetéstől. Ha feladatainkat állandóan kíséri pl. az, hogy az aplikációs táblára tárgyakat rakunk fel és veszünk le a hozzátesszük és elvesszük kifejezéssel, kialakul a szó és a művelet kapcsolata, de a szemlélet feleslegessé teszi, hogy a kialakult kapcsolatot használják a tanulók. Nem a szó idézi fel a műveletet, hanem a cselekvés

és a szemlélet. A tanulók képzelő ereje semmit sem gazdagodik, belső szemléletük nem fejlődik. Gondolati analízisre továbbra is képtelenek lesznek.

A számbeli feladatok túltengése, a szemléltetés túlhajtása akadályozza azt is, hogy a tanulók a feladatok megoldásában a kérdésre támaszkodjanak. A numerikus feladatoknál a feljegyzésben benne van a körülmények ismerete és a kérdés is. Ha pedig a feladatban leírt műveletet cselekszi vagy szemléli a tanuló, magától létrejön az eredmény, felesleges a kérdés. Mencsinszkaja (i. m. VI. fejezet) azt javasolja, hogy a tanítás gyakorlatában olyan szituációt kell teremteni, amelynél a gyermekben kifejlődhetik a kérdés feltevésének szükségessége. Ennek a célnak kell alárendelni mindenek előtt a szemléltető eszközök alkalmazását a feladat megoldásánál. Csak az első és viszonylag rövid szakaszban engedhető meg, hogy a gyermekek a feladat megoldásakor maguk dolgozzanak a tárgyakkal és így szemléltetve kapják meg a számbeli eredményt. Különböző kizárjuk a művelet kiválasztásának szükségességét, mivel a gyermek kész formában csupán felfogja az eredményt és teljesen feleslegessé válik a kérdés feltevése. Több alsó tagozati osztály fejlődését volt módunkban figyelemmel kísérni. Tapasztaltuk, hogy a túlhajtott cselekedtetés és szemléltetés nemhogy nem segítette elő az egyszerű feladatok megoldása elsajátításának a folyamatát, de hátráltatta is azt. Ez akkor vált nyilvánvalóvá, amikor felső tagozatba jutottak és kitűnt járatlanságuk a szövegelemzésben.

Jó szolgálatot tesznek az általános iskola minden osztályában a figyelemnek a kérdésre irányításában a „kérdésszerű és felelő” feladatok. Továbbá azok a gyakorlatok, melyekben ugyanazon anyagközlő részben más-más kérdés tehető fel. I. K. Novikov végzett ilyen irányú sikeres kísérleteket. (Mencsinszkaja számol be erről i. m. VI. fejezetében.) A körülmények és feltételek elemzésének szükségességére viszont egy-egy műveletre vezető feladatok készíttetése, vagy numerikus feladatok megszővegeztetése hívja fel a figyelmet.

Tapasztalatunk szerint a szövegelemzésben való jártasság kialakulását gátolja az is, hogy az alsó tagozatban (bár kisebb mértékben, de a felső tagozatban is) a tanulók mereven ragaszkodnak már kialakult kapcsolatokhoz. Jól kielemezhető ez a fordított szővegezésű feladatok megoldásának eredményéből és abból, mennyire nehezen differenciálják a bennfoglalásra és részekre osztásra vonatkozó feladatokat. Ezért olyan feladatsorozatokat kell kidolgozni, melyekben régi és új kapcsolatok felváltva fordulnak elő. Jól szolgáljuk ezt a gyakorlatot, ha az osztási feladatokat kétféleképpen szővegezzük és értelmeztetjük. Ugyancsak tervszerűen kell gyakoroltatni a fordított szővegezésű feladatokat is. Ez a most ismertetett pszichológiai jelenség indokolja azt, hogy a gyakorlat mindig öleljen fel több műveletet. Dominálhat az éppen tanított művelet gyakoroltatása, de soha ne legyen kizárólagos. Mencsinszkaja idézett munkájában beszámol arról, hogy egyes megfigyelt tanulók, akik jártasságot értek el a műveletkiválasztásban, új művelet tanulásakor ideiglenesen elvesztették ezt a képességüket. Szorzással, majd osztással akarták megoldani az összeadásra vezető feladatokat. Sőt, egy osztálykísérlet alkalmával a szorzás tanulása közben 32 tanuló közül 24 szorzással akart összeadásra vonatkozó feladatot megoldani. A 8 helyes megoldó közül is 4 szorzás jelet használt. Tudatos gyakoroltatással már az alsó tagozatban feloldhatjuk a kapcsolatok merevségét, fokozhatjuk a gondolkodás mozgékonyosságát. Kelemen László azt javasolja, hogy problémalátásra neveléssel, a problémák megfogalmaztatásával növeljük a tanulók gondolkodásának mozgékonyosságát. (A 10–14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. 1964.)

Az eddigiekből következik, hogy a szövegelemzésben való jártasság kialakítása kétoldali folyamat:

- alapja a kérdésből kiinduló szövegelemzés, kapcsolatok felismerése,
- jártasság feladatok elképzelésében, megfogalmazásában, tehát egyszerűbb kapcsolatok kialakításában.

Ez a gondolkodásbeli felkészültség az alapja a felsőtagozatos elemző munkának.

\*

A felső tagozatban, a VI., VII. és VIII. osztályokban olyan szöveges feladat-sorozatokat oldattunk meg, melyekben ugyanazok a feltételek és követelmények szerepeltek más-más megfogalmazásban. Egyéni felméréseket is végeztünk, néhány jegyző-könyvet a későbbiekben bemutatunk. Az első és második sorozatban két szám összegéből és különbségéből kellett meghatározni a számokat, a harmadik sorozatban két szám összegéből és arányából, a negyedik sorozat VIII. osztályosoknak szóló két egyenlet.

- I/1. Egy kiránduláson 56 tanuló vett részt. 18-cal több fiú, mint lány. Hány fiú és hány lány volt?
2. Egy autóbustúrán 98 tanuló vett részt. 18-cal kevesebb fiú, mint lány. Hány fiú és hány lány volt?
3. Két szám összege 56, különbségük 18. Melyik a két szám?
- II/1. Amikor születtem, testvérem 5 éves volt. Most ketten életkora összesen 25 év. Hány évesek vagyunk külön-külön?
2. Mikor testvérem 12 éves volt, én 18 éves voltam. Most ketten együtt 46 évesek vagyunk. Hány éves mindenikünk?
3. 30 méter hosszú alumínium tekercs 6 kg súlyú. Vágjuk két részre úgy, hogy egyik rész 1 kg-mal nehezebb legyen, mint a másik. Hány méter hosszú lett külön-külön a két tekercs?
- III/1. Két szám összege 84. Egyik 5-ször akkora, mint a másik. Melyik a két szám?
2. Két szám összege 105. Hányadosuk 6. Melyik a két szám?
3. Két szám összege 119. Különbségük 5-ször akkora, mint a kisebbik szám. Melyik a két szám?
4. Két szám összege 112. Arányuk: 1 : 7. Melyik a két szám?
- IV/1. Pénzemből két üzletben 15 Ft értékű élelmiszert vettem, a maradék negyedrészen cipőt vásároltam. Mennyi pénzzel indultam, ha 540 Ft-tal tértem haza?
2. Pénzemből elköltöttem 15 Ft-ot. Megszámoltam a maradékot, azután ennek a maradéknak is elköltöttem a negyedrészt. 540 Ft-om maradt meg. Mennyi pénzem volt eredetileg?

A két egyenletet párhuzamos osztályok oldották meg. Valamennyien azt az utasítást kapták, írják le a megoldás menetét, írjanak le mindent, ami megoldás közben eszükbe jut. Indokoljanak minden lépést.

Az első és második sorozat lehetséges megoldásait az első sorozat első feladatán, a harmadik és negyedik sorozat lehetséges megoldásait ugyancsak az első feladatokon mutatjuk be.

- |                            |                                    |                                    |
|----------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| I/1. a) $56 - 18 = 38$     | $38 : 2 = 19$<br>19 lány           | $19 + 18 = 37$<br>37 fiú           |
| b) $56 + 18 = 74$          | $74 : 2 = 37$<br>37 fiú            | $37 - 18 = 19$<br>19 lány          |
| c) $56 : 2 = 28$           | $28 + 9 = 37$                      | $28 - 9 = 19$                      |
| $18 : 2 = 9$               | 37 fiú                             | 19 lány                            |
| III/1. $84 : (1 + 5) = 14$ | $14 \cdot 1 = 14$<br>14 egyik szám | $14 \cdot 5 = 70$<br>70 másik szám |

$$\text{IV/1. a) } x - 15 - \frac{x - 15}{4} = 540$$

$$\text{b) } 15 + \frac{x - 15}{4} + 540 = x$$

$$\text{c) } \frac{3}{4}(x - 15) = 540$$

A továbbiakban néhány egyéni jegyzőkönyvet mutatunk be.

**1/1. feladat:** Szegedi II. sz. gyakorló iskola kitűnő tanulója. Többször elolvassa a feladatot hangosan is, halkan is. 18-cal több fiú van. Igen több fiú. Mit is jelent ez? Úgy emlékszem, ki kell küldöni, hogy ugyanannyian maradjanak bent. Igaz, el is oszthatnám 2-vel. De mindegy, kiküldök. (Számol.) 38-an maradnak. 19 fiú és 19 lány. 19 meg 18 az 37. 37 lány, 19 fiú. (Olvasd el még egyszer a feladatot!) Elolvassa, nem veszi észre a tévedést. Nem elemezte az eredményt a követelmény szempontjából! (Kik voltak többen?) Megoldja!

**2. feladat:** Többször elolvassa. Most kevesebb a fiú! Biztosan ezt kellett észrevenni. Ugye ezt? Most hozzáadok 18-at, hogy ugyanannyian legyenek az osztályban. Osztás után a fiúk számát kapom. (Miért?) Persze a fiúk vannak kevesebben. A lányok számát kapom. 98 meg 18 az 116: 58 lány, 40 fiú. Ellenőrzi. Itt is oszthattam volna mindjárt 2-vel. Ezt is magyaráztuk valahogyan. De így is jó lett! (Gondolkozz, hogyan magyaráztátok!) Nem tudom. Nem, nem emlékszem. Kicsit összezavarodtam.

**3. feladat:** Egyszer olvassa el. Különbősége, különbsége. A nagyobból kivonok egy kisebbet, különbséget kapok. A nagyobb az 18-cal nagyobb, több, mintha 56 fiú és lány lenne és 18-cal több a fiú. Ugye így van? Ez az első feladat. Megoldjam? Levonom a 18-at, osztok és a lányok számát kapom. Azok vannak kevesebben! (Számba vette a követelményt!) Számol.

A tanuló igyekezett ismereteire, emlékezetére támaszkodni. Azt a megoldást választotta, amire jól emlékezett. Vajon nem arról van-e itt is szó, amit Kelemen László úgy fogalmazott meg, hogy a jó osztályok tanulóinak sok „betanult” ismerete akadályozza az önálló alkotó gondolkodást? Ezzel kapcsolatban Lénárd Ferenc így ír: „Helyes nevelés esetén azonban nem szabad előfordulnia annak, hogy a nagyobb ismeretanyaggal rendelkező tanuló gyengébben gondolkozzék, mint a kevesebb ismeretanyaggal rendelkező. Itt újra arra kellene gondolnunk, hogyan válik az ismeret tudássá. Ha ezt el akarjuk érni, akkor a fenti ellentmondást feloldottuk. Az általános iskola első osztályától kezdve nagyobb gondot kell fordítanunk a kérdések megfogalmazására, gondolkodási műveleteket tartalmazó feladatok, problémák megoldására.” (I. m. 311. o.) A megvizsgált tanulóban sem vált az ismeret tudássá. Nem mert ötletet felvetni. Emlékezetének a munkáját sem kísérte szorosan a kritika! A fogalmazás irányító szerepe megmutatkozott. A megoldás a fogalmazás irányát követte. A tervszerű megfogalmazás tehát mozgékonyra teheti a gondolkozást. Érdekes és értékes, ahogyan a tanuló a 3. feladat megoldásakor gondolkodik. A fogalmazás megkívánta a „különbség” szó értelmezését. Szépen, lépésről lépésre analizál. Figyelemre méltó továbbá az, hogy a tanuló a jobb megértés céljából az absztrakt szöveget konkrétan fogalmazza át. A megoldásban kétségtelenül segítségére volt a megelőzően megoldott két rokon feladat. Harmadszor már nem is tévedett, kritikával kísérte a megoldás elgondolását.

**III/1. feladat:** Szegedi I. sz. gyakorló iskola egyik VII. osztályának kitűnő tanulója. Figyelmesen, lassan olvas. Testvérem 5 évvel idősebb nálam. Együtt 25 évesek vagyunk. Legyen ő is 5 évvel fiatalabb! Így egyidősek vagyunk. Összesen 20 évesek! Egyre-egyre jut 10 év. De ő valójában 5 évvel több. 15 éves. Én csak 10 éves vagyok. 10 meg 15 az 25 év.

**2. feladat:** Többször olvassa el. Tehát mikor ő 12 éves volt, én 18 voltam. (Nálunk majdnem fordítva van!) 6 év a korkülönbség! Ki is a fiatalabb? A testvérem az. Legyen ő is 6 évvel idősebb. 6 évet adjunk az életkorhoz. 46 meg 6 az 52. Fele éves lesz, aki idősebb. Utánanézt. 26 éves vagyok. Testvérem 20 éves. Megvan a különbség is, az összeg is.

**3. feladat:** Figyelmesen, többször elolvassa. Részleteket is olvas. Méterek is, súlyok is vannak. Két részre kell vágni. Hány méter lesz egy-egy tekercs? A kettő együtt 30 méter. 1 kg-mal nehezebb az egyik. Ez nem jó adat! A kettő együtt 6 kg. Ki lehet számítani a súlyukat. De nem ez a kérdés. A kettő együtt 30 méter. Az egyik 1 kg-mal nehezebb. Ennek is van hossza. Persze annival hosszabb az egyik, amennyi 1 kg hossza. Ki lehet ezt számítani? 30 méter alumínium tekercs 6 kg súlyú. 1 kg az 5 méter hosszú. Számol. Ellenőrzi.

Ez a tanuló eredményesen analizál. Az első két feladatban azonnal rájön, hogy a mellékkörülmények az életkorok különbségét mutatják. A 3. feladatban is azonnal megkezdődik a kétféle adat különválasztását. Számba veszi az adatokat. Rájön, hogy az összeszedett adatokkal nem tud a kérdésre felelni. Újra felsorolja a tényeket. Jó ötlete merül fel. Az 1 kg súlyú tekercsnek is van hossza. Ezzel meg is oldotta a problémát. Kétségkívül segített az első két rokonfeladat. Ráirányította a figyelmet, hogy két szám összegét és különbségét kell keresnie. Figyelemre méltó, ahogyan megfogalmazza a probléma megoldását. Annyival hosszabb az egyik, amennyi 1 kg-nak a hossza. Míg a megoldásra rájött, analizálta egymásra vonatkoztatva az adatokat, a követelményeket, a kérdést, megpróbált elvonatkoztatni a mellékes körülményektől, összefüggést keresett az adatok között, a feladat és a rokonfeladat között. Szóval egész sor gondolkodási műveletet végzett. Ezt a gondolkodási mozgékonytágot a feladat megfogalmazásával értük el, rejtve köztük a megoldás szempontjából egyik lényeges adatot. A tanár segítségét helyettesítették az előzőleg megoldott rokonfeladatok. A feladatok megfogalmazása tehát segítheti a gondolkodásbeli jártasság kialakulását. „A feladat feltételeit és követelményeit kiemelő analízis mindig a megfogalmazásban jut kifejezésre. A feladat megfogalmazása annál jobb, minél tisztábbban hajtottuk végre ezt az analízist, minél teljesebb mértékben választottuk el a feladat feltételeit a mellékes körülményektől.” (Rubinstein: i. m. 93. o.) Ilyen körülmekintő analízisre az életszerű feladatok tanítanak. Mert a valóságban „a feladatok lényeges feltételei, adatai mindig össze vannak keveredve lényegtelen feltételekkel és adatokkal”. A tanulók viszont tömegével oldanak meg olyan feladatokat, amelyek csak számtani műveletek végzésére alkalmasak, annyira analizáltak, semmi problémát nem adnak a gondolkodásnak. S ha van köztük néhány „gondolkodtató” feladat, az minden előzmény nélkül való, nem tudják megoldani a tanulók. „Az iskolai feladatok ugyanis — és ebben áll egyik korlátozottságuk — már speciálisan iskolai célra »preparáltak« feladatok.” (Kelemen L. i. m. 199. o.)

**II/1. feladat:** II. sz. gyakorló iskola matematikából jeles VI. osztályos tanulója. Többször elolvassa, hosszasan gondolkodik a feladaton. Két gyermeknek 84 Ft-ja van. Egyiknek 25, másiknak 5. Egyiknek 50, másiknak 10. De lehet egyiknek 5, másiknak 1. Persze: 5 : 1. Az arányszámokat össze kell adni. Kifogástalanul megoldja. (Miért kell az arányszámokat összeadni? Hogy 6-tal oszthassam el a 84-et. Miért osztottál? Mert nem 6 Ft-juk, hanem 84-Ft-juk volt. Próbálgattam, hányszor annyi legyen egynek a pénze. Miért éppen a 6-tal próbálgattál? Mert ez az arányszámok összege, ezzel kell osztani! Próbáld megokolni, melyik műveletet miért végeztél! 84-ben a 6 megvan 14-szer. 14-szer tudok mindegyiknek pénzt adni.)

**2. feladat:** Elolvassa. Két szám hányadosa 6. Az osztás eredménye a hányados. Ha egy számot elosztok egy másikkal, akkor 6-ot kapok. Keresek két számot, elosztom őket, hogy 6-ot kapjak.  $36 : 6 = 6$ ,  $36 + 6 = 42$ . Utánanézés. Éppen féle a 84-nek.  $72 : 12 = 6$ .  $72 + 12 = 84$ .

**3. feladat:** Sokszor elolvassa. A különbség 5-ször annyi, mint a kisebb szám. Többször ismétli. A különbség 1 Ft. Akkor a kisebb szám... Nem lehet. A különbség 5-ször több, mint a kisebb szám, 5-ször akkora. A kisebb szám 1 Ft. Akkor hány Ft lesz a nagyobb szám? Nem tudom. Újra elolvassa. Azt tudom, hogy a különbség 5-ször annyi, mint a kisebb szám. A kisebb szám legyen 1 Ft. Akkor a különbségnek 5 Ft-nak kell lenni. A nagyobb szám 5-tel több, 6 Ft. Ellenőriz:  $6 - 1 = 5$ . A különbség 5-ször annyi, mint az 1. Ez is arányos osztás? Igen. Az arányszámok: 5 : 1. Megoldja. Nem jó. Rosszul számoltam? Utána számol. Nem tudom megoldani. (Figyeld meg még egyszer mit tudsz, mit gondoltál ki eddig!) A 6 és az 1 nem jó, mert összegük csak 7. Nagyobb számokat keresgél. (Hányszor annyi a 6, mint az 1?) Csak azok a számok jók, amelyeknek a hányadosa 6? Próbálgat. Belefárad.

**4. feladat:** Az arányos osztás szabálya szerint minden nehézség nélkül megoldja. „Preparált” feladat volt. A megoldás igazolta Kelemen László kísérleti tapasztalatát: „A tanulók számára legkönnyebbnek bizonyultak azok a feladatok, amelyekben a gondolkodás az absztrakt elvből indult ki. Ez is azonban csak akkor, ha az adatok készen rendelkezésre álltak, és nagyjából sejteni lehetett az alkalmazandó törvényt.” (I. m. 318. o.)

Az első feladatban ügyesen elemezte a tanuló, hogy arányos osztásról van szó. A továbbiakban azonban csak mechanikusan számolt, a szabály alapján. Nem tudta indokolni a lépéseket. Felszólításra sem indokolt tisztán. Ez a magyarázata annak, hogy a későbbi rokonfeladatok megoldását nem tudta ez a feladat segíteni. A 2. feladatban a tanuló átfogalmazta a követelményt, így tisztázta magának, hogy mit jelent a hányados. Fel is használta a későbbiekben is. Gondolkodásának ez értékes tulajdonsága. „A nevelésnek ezen a téren igen fontos szerepe van: el kell érniünk, hogy a gondolkodásnak ezt az aktív lépését minél

több ember gyakorolja is.” (Lénárd: i. m. 238. o.) A továbbiakban próbálgatott mind a két feladatnál. Nem tudott összefüggést teremteni eddigi ismereteivel. Végül belefáradt. Pedig a harmadik feladatot mintszerűen elemezte, míg egy hibás irány rossz megoldásra nem vezetett. „Hány probléma megoldását, hány iskolai házi feladatot nem készítettek el, csupán azért, mert az első próbálkozás csődöt mondott, és a gondolkodási tevékenységet az első sikertelen próbálkozás után abbahagyták.” (Lénárd: I. m. 244. o.) Meg kell szoktatni a tanulókat, hogy, ha nem sikerül egy megoldás, a tényeket és a részeredményeket újra meg újra vegyék számba. Jó ötletet kaphatnak az áttekintéskor.

IV/1. feladat: II. sz. gyakorló iskola VIII. osztályos tanulója. Matematikából jó osztályzata van. Figyelmessen tanulmányozza a feladatot. Elköltöttem 15 Ft-ot és a maradék

negyed részét is. Maradt 540 Ft-om.  $\frac{x-15}{4} = 540$ . Megoldja. Ellenőriz. Utánaszámol.

Újra átgondolja. Azt írtam le, amit elköltöttem. Ki kell vonni, így lesz a maradék 540.

$x - \frac{x-15}{4} = 540$ . Megoldja. Ellenőriz. Hibás. Utánaszámol, észreveszi az előjelhibát. Meg-

oldja. Ellenőriz. Nem jó. Pedig most már kivontam pénzből, amit elköltöttem. Nem tudom mi lehet a hiba! Megkapta a másik megfogalmazást. Hangosan elemez. Volt  $x$  Ft-om. Elköl-

töttem 15 Ft-ot. Maradt  $x - 15$  (Ft). Ennek is elköltöttem a negyed részét:  $\frac{x-15}{4}$  Kétszer

költöttem:  $15 + \frac{x-15}{4}$ . Ezt kell kivonni:  $x - (15 + \frac{x-15}{4}) = 540$ .

Az első megfogalmazás is konkrét helyzetből indult. Volt pénzem, költöttem, maradt pénzem. Nem adta azonban készen a fogalmazás a feladat elemzését. A második megfogalmazás „Megszámoltam a maradékot. Azután elköltöttem ennek is negyed részét” szájba adta a gondolkodás lépéseit. „Kipreparálta” a feladatot.

#### I. sorozat

Feladat	A megoldás			Melyik módszerrel dolgozott		
	jó	rossz	nincs	1.	2.	3.
1.	53	40	7	68,5	7	24,5
2.	56	34	10	28	15	47
3.	44	48	8	38,5	12	51,5

#### II. sorozat

Feladat	A megoldás			Észrevette a különbséget		Próbálgatott
	jó	rossz	nincs	igen	nem	
1.	59	36	5	68	32	9
2.	30	56	14	42	58	12
3.	24,5	54,5	21	20,5	79,5	1

### III. sorozat

Feladat	Jó	Rossz	Nincs	Próbál- gatott
1.	37	49	14	12
2.	19	63	18	8
3.	32,5	57,4	10	5
4.	5	53	42	—

### IV. sorozat

Első meg- fogalmazás		Második meg- fogalmazás	
jó	rossz	jó	rossz
29,5	70,5	46,4	53,6

A számok százalékot jelentenek.

Az osztálykísérletek eredményeit a táblázatok mutatják: jól vagy rosszul oldották meg a tanulók a feladatokat és melyik módszerrel dolgoztak.

Az első sorozat első feladatában ismerik a tanulók két szám összegét, tudják, hogy az egyik több a másikinál. Ez okozza a problémát. Ha egyenlők lennének, az összeg fele-fele lenne a két szám. A múltbeli tapasztalat azt sugalmazza, hogy a többletet le kell vonni, hogy a két szám egyenlő legyen.

A második feladatban az okozza a problémát, hogy az egyik szám kisebb, mint a másik. Hozzá kell tehát adni, hogy egyenlők legyenek. Az egyénileg kikérdezett tanulók többségükben így is gondolkoztak. A statisztikai eredmények azt mutatják, hogy a tanulók egy része ugyanazzal a megoldási menettel dolgozott. Mintha beállítottak volna egy megoldásra. Nem analizáltak, mechanikusan vitték át a megoldást. Ezt igazolja, hogy a tanulók, akik az első sorozat 3. feladatát elsőnek kapták, a „két szám különbsége” műszó nehézsége miatt nagy százalékban nem tudták megoldani.

Az első feladatot a tanulók 68,5%-a oldotta meg az 1. eljárással, 7%-a a 2. eljárással. A második feladatot 15%-a oldotta meg a 2. eljárással. A 68,5%-os eredményt nemcsak a fogalmazás irányító szerepével magyarázhatjuk, hanem egy bizonyos irányú beállítódással, a számolásban a kisebb számok felé való törekvéssel.

Kisebbséggel vizsgáltuk azt is, hogy hányan tudnák a feladatokat többféleképpen is megoldani. Nagyon kevesen. Tanult, begyakorolt eljárásokra támaszkodnak, amelyeknek a lépései többnyire mechanikusak.

A második sorozatban észre kellett venni, hogy a két szám összege mellett a két szám különbsége is adott. Mellékkörülmények fedték el a valódi adatokat. Az első feladatban elég könnyű rátalálni az 5 év korkülönbségre, a tanulóknak mégis csak a kétharmad része vette észre. A másodikban a kis nehezítés nagyon sokat jelentett,



a tanulóknak több mint fele nem látta meg „amikor testvérem 12 éves volt, én 18 éves voltam” fogalmazásban azt, hogy ez a két szám különbségét jelöli meg. Voltak, akik arányos osztásra véltek ráismerni. Mások próbálgatással jöttek rá, hogy a különbség is adott. A harmadik feladat feltételeit bizony lépésről lépésre kellett elemezni, hogy a hosszúságra és a súlyra vonatkozó adatokat szét tudják választani és rájöjjenek, hogy a hosszúságok különbségét 1 kg súlyú tekercs hosszúsága adja. Ezt a tanulóknak csak ötödrésze ismerte fel. Néhányan másféle jó megoldást hoztak. Ezeknek is megfontolt analízist kellett azonban végezniök. A legváltozatosabb és a legképtelenebb megoldási menetekkel találkoztunk. A kétféle adat értelem nélküli összehasonlításának sokféle módjával. Ennél a feladatnál nagyon szembeütő volt az a kritikátlanság, mellyel a tanulók a feladatmegoldásokat kísérik. Nyomatékosan felhívta erre figyelmünket levelező hallgatónk, aki a kiskőrösi felméréseket végezte. A tanulók tömegesen fogadtak el képtelen eredményeket, aláhúzták, feleltek is rá. (Pl. két tekercs hossza összesen 30 méter, az egyik 1008 méter.) Pedig, ha az eredményt összevetnék a követelménnyel, azonnal kiugranék a hiba.

A harmadik sorozat feladatainak megoldásai azt tükrözik, hogy az egész-rész viszony analízise nehezebbnek bizonyult az előzőknél. Ezekben a feladatokban az egészet alkotó részek is bonyolultabb viszonyban vannak. Egyik 5-szöröse a másiknak s így teszik ki közösen az egészet. Típushiba, hogy az egészet 5 résznek tekintik. A második feladatban a részek összefüggését a hányados szó jelzi. Az első feladatban rejlő nehézséget, hogy a részek közti többszöröségi viszonyt és az egész-rész viszonyt is tekintetbe kell venni, tetézi a „hányados” műszó, ami újabb összefüggés értelmezését is megköveteli. A negyedik feladat logikailag megegyezik a másodikkal. Ebben a részek összefüggését az arányszámok mutatják. Ennek a feladatnak a megoldása mutatja a legjobb eredményt, mert az arányos osztásnál tanult szokásos fogalmazásban szerepelt a feladat. A harmadik feladat volt a legnehezebb, mert a részek közötti kétféle összefüggésből következtetni kellett egy harmadikra és tekintetbe kellett venni az egész-rész viszonyt is. Ezek az összefüggések kétféle feladat-típust kapcsoltak össze. Az elemzés négy irányban is folyt: feltételek, adott összefüggések, új összefüggés, műveletek. Kétféle új nehézség is felmerült az eddigiekkel szemben: közvetett összefüggés felismerése, következtetés új összefüggésre. A gondolkodás két irányban haladt, a konkréttól az absztrakthoz, ami elvezetett a felismeréshez, hogy az egészben 7 rész van, majd az absztrakttól a konkrétig, az arányos osztásra vonatkozó szabálytól a megoldásig. A megoldás eredménye nagyon gyenge. A tanulók nem tudták kianalizálni a sokféle körülményből a megoldáshoz vezető valódi feltételeket. Ennek az a magyarázata, hogy az egyszerűbb összefüggések analízisében is gyakorlatlanok. Itt mutatkoznak meg a feladataink, és pedig a fokozatos, fordulatoss, életszerű példatárak szerkesztésében. Ki kell küszöbölni a matematika tanítás alapvető hibáját, hogy elsősorban ismeretnyújtásra törekszik, elhanyagolja a gondolkodási műveletekben való jártasság gyakorlását. „Ezeket a teljes megismerési utat végigjáró, valóban életszerű feladatokat a jövőben sűrűbben kell alkalmazni az oktatásban. Hisz az absztrakt törvény így válik csak valóban élővé és hatékonyvá a tanulók gondolkodásában. Egyébként a szó rossz értelmében vett »elvont«, élettől idegen ismeret marad.” (Kelemen L. i. m. 319. o.) A harmadik sorozat egyéni megoldása, a statisztika eredményei példásan igazolják, mennyire holt ismeret pl. az arányos osztás a tanulóknál. Megfelelő feladatsorozatok és kérdéssorozatok alkalmazásával pedig a gondolkodás mozgékonyasága fejlesztésének kitűnő eszközévé válhatna. Egyike ez azoknak az ismereteknek, melyek a maguk függvényeszerű összefüggéseivel, ezek fel-

ismertetésével és alkalmazásával a legkitűnőbbben serkenthetik a gondolkodási műveleteket.

A nyolcadik feladatsorozatban, az egyenlet megoldásában is a részek egymásközi és az egész-rész viszony felismerése a probléma. S hogy ez még a VIII. osztályban is milyen nehéz és mennyire befolyásolja a felismerést az analízist segítő megfogalmazás és az irány megjelölése, azt az eredmények mutatják. Az ismeretlen egész részei a két kiadás és a maradék. A második kiadás összefügg az elsővel és az egészszel, amennyiben ezek különbsége. Ezekben a bonyolult összefüggésekben a megfogalmazás igazít el. Közli a feltételeket és a követelményeket és felteszi a kérdést. Az első megfogalmazás nem választja szét félreérthetetlenül a részeket. Nem mutat irányt, hogyan kell kifejezni a kölcsönös összefüggéseket. A második megfogalmazás segítő szerepe megmutatkozik abban, hogy a 29,5%-os eredményt 46,4%-ra emeli. Ez átlageredmény. Volt azonban olyan osztály is, amelyikben 2 tanuló oldotta meg az első megfogalmazással az egyenletet. Majd közöltük a második megfogalmazást, ami újabb 8 tanulót vezetett jó megoldásra. Az egyenletfelállítások között legképtelenebb elgondolások is szerepeltek.

A felmérések azt mutatják, hogy az általános iskolás tanulók a szövegelemzésben és az ezt feltételező gondolkodási műveletek végzésében gyakorlatlanok. Önálló feladatmegoldó képességük megdöbbenően alacsony színvonalú. A hiányosságok okait Kelemen László már idézett munkájának X. fejezetében részletesen fejtegeti. Foglalkozik a maximalizmus és ezzel összefüggésben a tanterv- és tankönyvkészítés lélektani megalapozottságának, továbbá az aktív ismeretszerzés és az oktatási módszerek kérdésével, valamint a gyenge tanulók megsegítésének az ügyével. Megállapítja, hogy „Igen nagy mértékben hozzájárul az alacsony teljesítményekhez az oktatás módszereinek az elégtelensége, a tananyag feldolgozásának alacsony színvonala.” A jobb tanítási módszerek kialakításához kell segítséget nyújtani a tankönyveknek, segédkönyveknek és a tudományos színvonalú szakmai-pedagógiai továbbképzésnek.

---

FORGÁCH GÉZA

tanszékvezető főiskolai docens, Szeged

## Újabb módszertani törekvések a kémia tanításban

A kémia tanítás egyik fő feladata, hogy az oktatási módszerek állandó tökéletesítésével minél magasabb fokra emeljék a kémia oktatás módszertani kultúráját. Különösen fontos ez a kemizálás korszakában, mert csak így érhetjük el, hogy az iskolánkból valóban alaposan és korszerűen képzett ifjúság kerüljön az élet, a termelőmunka területeire. A kémia tanítás újabb módszertani törekvései is arra irányulnak, hogy a tanulói aktivitást kibontakoztassák az ismeretszerzés folyamatában, illetve elősegítsék a tanulók önálló tevékenységét az ismeretek alkalmazásában.

A kémia oktatásában már eddig is kialakultak olyan „hagyományos” módszerek, amelyek alkalmasak a tanulói aktivitás fejlesztésére, mint pl. a kísérletező, fejtegető és kutató ismeretfeldolgozási módszerek. Ezek a módszerek azonban akkor a legeredményesebbek, ha komplex egészet képeznek az oktatás folyamatában.

A fejtegető ismeretfeldolgozási módszer a témát témakörökre bontja és beszélgetés formájában, elemezve dolgozza fel az anyagot, mint pl. az alumínium fizikai tulajdonságai; kémiai tulajdonságai kísérletek alapján, a tapasztalt jelenségek elemzése. Ezek összefoglalása után kutató kérdések felvetésével megállapítjuk, hogy a fizikai és kémiai tulajdonságok alapján mire használhatjuk fel az alumíniumot. A fej-

tegető- és kutatómódszer között sok a hasonlóság. Módszertani szempontból a kutatómódszert problémák felvetése jellemzi, az ismeretek alkalmazása céljából.

A továbbiakban a mérőmódszer és a gondolkodtató táblavázlatok alkalmazásának, mint újabb módszertani törekvéseknek a jelentőségét vizsgáljuk.

A mérőmódszer lényegében a kutatómódszer és a tanulókísérletek továbbfejlesztésével kívánja elősegíteni a tanulók önálló aktivitását az ismeretszerzés és alkalmazás komplex folyamatában. Röviden utalunk arra is, hogy a fizika tanításában a mérőmódszerek alkalmazása már régebben ismert.

*Csak erős logikai kapcsolatot mutató témák alkalmasak az ún. mérőmódszeres feldolgozásra.*

Pl. a daltoni fokozatú kémia tanítás keretében számításba jöhet a kalcium-karbonát előfordulásával és tulajdonságaival kapcsolatban, valamely talaj kalcium-karbonát tartalmának egyszerű és gyors mérőmódszeres meghatározása sósavval.

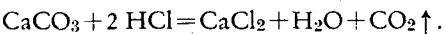
Miután a kalcium-karbonát keletkezését, összetételét, tulajdonságait és előfordulását a tanulók optimális aktivizálásával megtárgyaltuk, a szerzett ismeretek alkotó jellegű alkalmazása céljából sor kerülhet az alábbi kísérlet elvégzésére. Elsősorban szakköri foglalkozás, esetleg tanulókísérleti óra keretében.

*Szükséges anyagok:* 10 g átszitált mésztartalmú talaj, 20 ml 10%-os sósav.

*Szükséges eszközök:* vékony falú üvegedény (6–8 cm Ø), nagyobb méretű kémcső, táramérleg.

*Első mérés:* üvegedény + 10 g talaj + kémcső 20 ml 10%-os sósavval.

Ezután a sósavat az üvegedényben levő talajra öntjük, amely széndioxid fejlődése (élénk pezsgés) közben elbontja a talajban levő kalcium-karbonátot. (A keletkezett széndioxid a parázsló gyújtópálcát eloltja.) A széndioxid eltávozásával súlycsökkenés következik be, az alábbi egyenlet szerint, amely a változás szempontjából fontos molekulasúlyokat is tartalmaz:



100

44

A tanulókkal megállapíttatjuk fejtegetéssel, hogy minden 100 súlyrész kalcium-karbonátból 44 súlyrész (fenti esetben éppen 44%) széndioxid keletkezik, illetve távozik el. Tehát minden 44 súlyrész eltávozott  $\text{CO}_2$  gáznak 100 súlyrész  $\text{CaCO}_3$  felel meg.

Ezután kerül sor a második mérésre: üvegedény 20 ml 10%-os sósavval leöntött 10 g talajjal + üres kémcső.

Az elvégzett kísérlet és a két mérés alapján kiszámíttatjuk a tanulókkal a vizsgált talaj százalékos kalciumkarbonát tartalmát. (Koncentráció a számtannal.) Pl.

1. mérés eredménye	49,96 g
2. mérés eredménye	49,64 g
súlyvesztesség	<u>0,34 g <math>\text{CO}_2</math>.</u>

Ha 10 g talajban

44% súlyvesztésnek megfelel 0,34 g  $\text{CO}_2$

1% súlyvesztésnek megfelel  $\frac{0,34}{44}$  g  $\text{CO}_2$ ,

akkor a kalciumkarbonát mennyisége (100%)

$$\frac{100 \cdot 0,34}{44} = 0,773.$$

Vagyis 10 g talajban 0,773 g  $\text{CaCO}_3$  van.

Ha fenti értéket átszámítjuk 100 g talajra, akkor megkapjuk a vizsgált talaj kalciumkarbonát %-os tartalmát, amely megfelel  $0,773 \cdot 10 = 7,73\%$ -nak.

A fenti tanulókísérlet esetében az ismeretszerzés és alkalmazás teljes egymásba-hatolásáról van szó. Amikor a tanulók ilyen módon megismérik a kalciumkarbonát tulajdonságait összefüggésben a szénsav sóinak (karbonátoknak) az általános tulajdonságaival, akkor nemcsak új ismeretek szerzéséről, hanem rendszerezésről (a szénsav-sói) és az ismeretek alkalmazó rögzítéséről is szó van. (Mint pl.  $\text{CaCO}_3$  összetétele; a szénsav gyenge sav és az erősebb savak sóiból szabaddá teszik; a keletkezett szén-sav elbomlik vízre és széndioxidra.) A „verbális rögzítést”, azonban ebben az esetben felváltja az „alkalmazó rögzítés”, amely a régebbi ismeretek alkalmazását is jelenti, pl. a képletek minőségi és mennyiségi jelentése, cserebomlás és bomlás, az anyag-megmaradás elve. Sőt ezen túl az ismereteknek nem egyszerű készség jellegű, automatizált alkalmazását kívánja meg, hanem változatos feltételek mellett, önálló gondolkodást kívánó, ún. *alkotó jellegű* alkalmazását.

Kétségtelen, hogy a kutatómódszer összekapcsolása a mérőmódszerrel nyújtja az egyik legnagyobb lehetőséget az ismeretek alkotó alkalmazására és a tárgyi ismeretek szilárd elsajátítására. E módszernek széles körű alkalmazása az ismeretszerzés és alkalmazás komplex folyamatában alapos módszertani kutatómunkát és jól átgondolt óravezetést igényel. A mérőmódszerrel összekapcsolt kutatómódszer újszerűsége mellett azért is nagy jelentőségű, mert megközelíti a tudományra jellemző módszereket és így alaposabbá teszi a természettudományos gondolkodás elsajátítását, a tanulók bepillantást nyerhetnek a kutatómunka szellemébe.

A kémiaoktatás gyakorlatában a mérőmódszereknek többféle változata ismeretes már ma is, azonban módszertani kutatásokkal még sokkal változatosabb formái tárhatók fel.

*Gondolkodtató táblavázlatok módszere.* A rajzos táblavázlatoknak közismert hagyományai vannak a kémiaoktatásban, mivel a kísérletek rajzzal való rögzítése nagy jelentőséggel bír a kémiai ismeretek elsajátításában. A táblavázlat azonban nemcsak az óra anyagának rögzítése szempontjából fontos, hanem a tanulók otthoni tanulását is nagymértékben elősegíti, de csak akkor, ha nem helyettesíti a tankönyvet.

Az újabb pszichológiai vizsgálatok alapján megkülönböztetjük az ún. „*megtanulható*” és „*gondolkodtató*” táblavázlatokat. (Lásd: Dr. Lénárd Ferenc, a Magyar Tudományos Akadémia Gyermeklélektani Intézete munkatársának „*Semmi sincs feladva?*” c. tanulmányát, Köznevelés 1963. 11. sz. 331–333.)

A *megtanulható táblavázlat* csupán állító mondatokból álló utalásokat, felsorolásokat, meghatározásokat tartalmaz. Vagyis nem más, mint a tankönyv tartalmi kivonata, esetenként a bemutatott kísérletek, vagy kémiai folyamatok ábrázolásával. Tanuláskor azonban a tanuló a két szöveg közül azt választja, amelyik kevesebb munkával jár és eredményesebb a felelés alkalmával. Ez pedig akadályozza a tankönyv szövegének önálló feldolgozását és a tanuló kémiai gondolkodásának fejlődését, mivel az írott, illetőleg nyomtatott szöveg megtanulása más és más pszichológiai képességek fejlesztését jelenti.

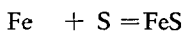
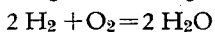
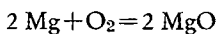
A *gondolkodtató táblavázlat* viszont *kérdő mondatok* formájában szempontokat és feladatokat is tartalmaz a tankönyvi szöveg feldolgozásához. Kétségtelen, hogy az utóbbi módszer jobban segíti elő a tanulói aktivitást az ismeretszerzés folyamatában, mert a látott dolgok bár erősebben vésődnek az emlékezetbe, mint a hallott dolgok, de a dolgok gondolkodással válnak szilárd tárgyi tudássá.

A korszerű kémiai táblavázlat követelménye tehát az, hogy a tanítási anyag lényegének összefoglalása és rögzítése mellett *gondolkodtató is legyen*. Az ilyen táblavázlat arra készíti a tanulót, hogy a tankönyvre, a tanári magyarázatra, illetve a látott kísérletekre, filmre, vagy egyéb bemutatásra támaszkodva feldolgozza és szilárdan elsajátítsa a tankönyv anyagát. Ezt a feladatát a táblavázlat csak akkor teljesítheti, ha témával kapcsolatos felsorolásokon és rajzokon kívül, lényegre mutató szempontokat magában foglaló kérdéseket is tartalmaz. — Mint például miben hasonló? Miben különbözik? Miért ez a jellemző folyamat? Milyen alapanyagot és segédanyagot használunk? Milyen mellékterméket kapunk? stb. —, mert ez rávezeti a tanulót arra, hogyan kell a lényeget kiemelni, az összefüggéseket megtalálni, a fontosabb megállapításokat felsorolni, a kísérletek rajzát és a kémiai ipari termelés legáltalánosabb alapelveit értelmezni. Egyszerűen arra készíti a tanulót, hogy otthon valóban aktívan sajátítsa el a leckét és teljesítményképes tudásra tegyen szert, vagyis a tanult ismereteket önállóan is tudja alkalmazni.

Az alábbiakban az általános iskolai kémia tanterv alapján néhány példával igyekezzünk demonstrálni az elmondottakat.

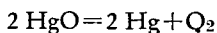
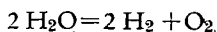
a) A *kémiai változások* csoportosításával kapcsolatban igen fontos általános kémiai szempontból, hogy az alapvető kémiai folyamatokat a tanuló ne mechanikusan, hanem az atom-molekuláris szemlélet alapján értelmezze. Erre a szempontra irányíthatjuk a tanulók figyelmét a táblavázlatban pl. az alábbi kérdések fellelésével.

1. *Egyesülés:*

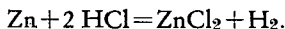


Miért ellentétes kémiai változás az egyesülés és bomlás?

2. *Bomlás:*

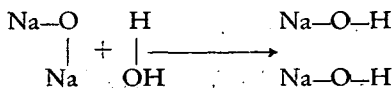


3. *Helyettesítés:*

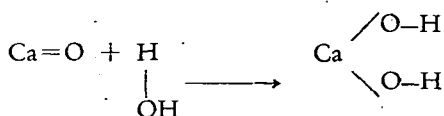
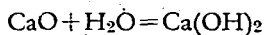


A helyettesítés miben különbözik a bomlástól?

b) A *bázisokkal kapcsolatban* pl. a fémoxidok és bázisok összefüggésére az atom-molekuláris szemlélet alapján, szerkezeti képletekkel és vegyértékekkel való koncentráció segítségével a következő gondolkodtató kérdésekkel utalhatunk.

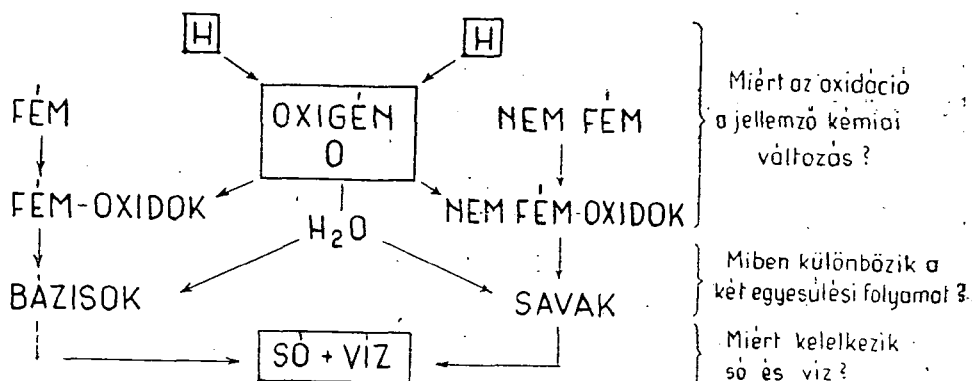


Miért keletkezik 2 molekula NaOH?



Miért keletkezik 1 molekula  $\text{Ca(OH)}_2$ ?

c) Az anyagok kémiai csoportosítását, összefüggéseket pl. az alábbi táblavázlattal rendszerezhetjük problémásító kérdések felvetésével, amelyek a kémiai alapismeretek alkalmazására utalnak (lásd 1. ábra).



1. ábra.

Az anyagok kémiai csoportosítása és összefüggésük

d) Az ammónia ( $\text{NH}_3$ ) szalmiákszeszből ( $\text{NH}_4\text{OH}$ ) való előállításának bemutató kísérletével kapcsolatban, bázisjellegének felismertetésére táblavázlatunkban pl. az alábbi kérdéssel utalhatunk (lásd 2. ábra).

e) A vasgyártással kapcsolatban ha a témát a tanítási órán megfelelő módszerrel dolgozzuk fel, pl. a következő gondolkodtató táblavázlattal vezethetjük rá a tanulókat arra, hogyan kell a tankönyv alapján a lényeget kiemelni, az összefüggéseket megtalálni, a fontosabb megállapításokat felsorolni, a tankönyvben szereplő technológiai ábrákat és termelési alapelveket értelmezni.

### VASGYÁRTÁS

(Melyek a fő munkaszakaszok?)

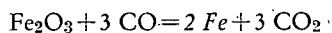
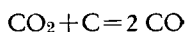
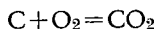
1. Szükséges nyersanyagok:

a) alapanyag — vasérc

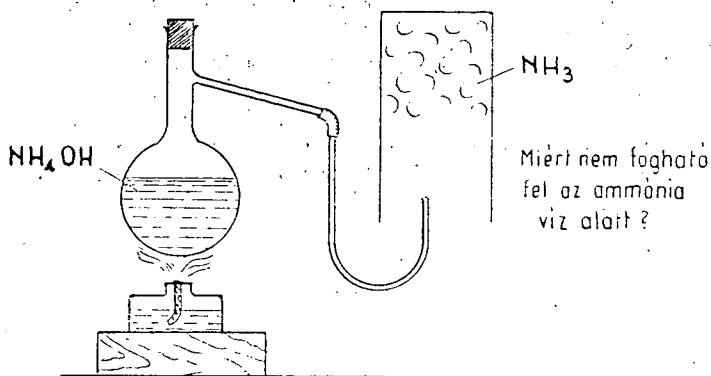
b) segédanyagok / koks (mi a szerepe?)

\ salakképző anyagok (miért szükséges?)

2. *A vasérc előkészítése:*  $\text{Fe}_2\text{O}_3$ .  
Milyen műveletekkel történik?
3. *A nyersvas előállítása:*  
nagyolvasztó (fő részei?)



Milyen kémiai változások játszódnak le?  
Melyik a főfolyamat?



2. ábra.

Ammoniakgáz előállítása szalmiakszeszből.

A léghevítők feladata?

4. *A nagyolvasztó termékei:*
- nyersvas — mire használják?
  - torokgáz
  - salak
- hogy értékesítik?

Melyek a melléktermékek?

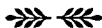
Az eddigiekben a gondolkodtató táblavázlatokkal kapcsolatban szólottunk a „miért?” és „miként?” kérdéséről. Felmerülhet a „hogyan?” kérdés is. A gondolkodtató táblavázlat akkor a legcélravezetőbb, ha a téma feldolgozásával párhuzamosan készül a tanítási órán. A felvetett szempontokat, kérdéseket először rögzítjük a táblavázlatban, és ennek alapján az osztály tanulóinak optimális foglalkoztatásával tárgyaljuk meg a felvetett problémákat.

A gondolkodtató táblavázlat a tanulókat nem szakítja el a tankönyvi szövegtől (az írott és nyomtatott szöveg dualizmus), hanem éppen ellenkezőleg a tankönyvi

szöveg aktív feldolgozására, mint pl. lényegkiemelésre és rendszerezésre, összefüggések felismerésére, az absztrakciók helyes értelmezésére serkenti őket. Mindez elősegíti a kémiai gondolkodás fejlődését, ami a szilárd tárgyi tudás alapja. Ezenkívül a szempontok és problémásító kérdések felvetése *dinamikusabbá teszi az órát*, ez pedig fokozza a tanulók aktivitását a kémiai ismeretszerzésben.

\*

Befejezésül megállapíthatjuk, hogy az oktatási folyamat korszerű értelmezésének megfelelően, az újabb metodikai törekvések főleg arra irányulnak, hogy a tanulók minél aktívabban vegyenek részt az ismeretszerzésben. Ezekkel a törekvésekkel kíván lépést tartani a két ismertetett módszertani eljárás is. Nem kétséges, hogy a kémia tanításában azok a módszerek a legsokoldalúbbak, amelyek középpontjában az alkalmazás áll, mert ezek a konkrét tények megismerésén kívül, az általánosítást, rendszerezést, és a rögzítést is elősegítik. Lényeges tehát, hogy a készségfejlesztő alkalmazások mellett növeljük az *alkotó jellegű* alkalmazások arányát, mivel ezek alkalmazások leginkább a kémiai gondolkodás fejlesztésére. Ezt pedig a tanulók változatos és önálló tevékenységi formáival érhetjük el. Erre viszont a kémia tanításában a fenti néhány példa alapján is sok lehetőség van.



SOMFAI LÁSZLÓ

gyakorló iskolai szakvezető tanár, Szeged

## Az egyszerű mondat elemzéshez

Végképp elültek azok a viták, amelyek az alsófokú anyanyelvi oktatásban a hosszú idő óta használt gyakorlattal szemben a *mondattan* — *szótan* — *hangtan* sorrend helyességét állították. Akik tanúi voltunk egykor a nemcsak pedagógusok, de nyelvészek körében is folyó éles vitáknak, bátran mondhatjuk, a harc megnyugtatóan dőlt el. Oktatásunkban a *hangtan* — *szótan* — *mondattan* sorrend ésszerű és eredményes. Elemeiből építjük fel a tanulóknak gondolataik nyelvi burkának épületét, anélkül azonban, hogy ezek a nyelvi elemek légüres térben mozognának, esetlegesen és fiktívek volnának. Az alsó tagozat beszédegységből kibontva ismerteti meg a 6–10 éves gyermekeket azokkal az alapokkal, amelyekre építve V. osztálytól kezdve a fenti sorrendben most már tüzetesebben vizsgálódhatunk. A *hangok* fajtái és találkozásuk, viselkedésük a szavakban megismerteti és tudatosítja a helyesírás legalapvetőbb szabályait, amelyeknek ismerete nélkül nem fejlődhet ki idejében a helyesírásban való jártasság és készség. A *szavak* vizsgálata jelentéstartalmuk, alakjuk, szerkezetük szerint, majd szófaji kategorizálásuk a VI. osztály végére felépíti tanulóinkban az elemi ismereteket, tudatosítja és bővíti szókészletüket ahhoz, hogy hozzákezdjenek a nyelvileg kifejezett gondolattartalom, a mondat szerkezeti vizsgálatahoz, vagyis ahhoz a stúdiumhoz, amely felfedi, hogy milyen változásokon mennek keresztül a szavak, beszédünk legkisebb értelmes részei, milyen mellé- vagy alárendelő viszonyokat teremtenek ahhoz, hogy az egységes és teljes gondolattartalom közérthetően és helyesen kifejezést nyerjen. Vagyis a VII. és VIII. osztályban lényeg-



gében (a reformtanterv által helyesen a VIII.-ba helyezett *szóalkotás* kivételével) *mondattant* tanítunk.

Szép ez így leírva, s hajlamosak is vagyunk rábólintani: ez a teendőnk, s ezt csináljuk is. De ha alaposabban belegondolunk abba, *ahogy* a fentieket megvalósítjuk, nyomban korrigálunk is: ez azért nem ilyen egyszerű kérdés. De azzal sem intéztünk el mindent, ha időnkint leszögezzük, általában mindennemű nyelvtani kérdést az élőbeszédből kiindulva exponálunk, még a beszédhangok, a szójelentések stb. esetében is.

Sok év tapasztalata meggyőző bennünket arról, hogy a „minden mindennel összefügg” sehol nem igaz olyan mértékben, mint a nyelvtanításban. A *hangtan* — *szótan* — *mondattan* — akár az évtizedekkel korábbi *mondattan* — *szótan* — *hangtan* rendszer csak *váz*, merev forma, amelyet *ebben* az alakjában következetesen végrehajtani nem lehet, nem helyes és nem is tanácsos. Hiszen a tanterv *célt* — sőt célok rendszerét — ír elő, s ennek elérése nem is olyan könnyű feladat. Néhány példa elég ennek megvilágítására.

Az V. osztályban a *Mondattani bevezető* után *A hangok és a betűk* — csaknem féléves stúdium — nagy tanítási egységével kezdjük a felső tagozat anyanyelvi oktatását. Az „ú és ű a szavak végén” témához érve szükségük van tanulóinknak szófaji ismeretekre, amik a *bevezetőben* nem szerepeltek, s amiket az alsó tagozatból kell hozniuk: világosan ismerniük kell a *főneveket* és a *mellé kneveket* (amiket különben majd a VI. osztályban tanulnak — újra!). Nyomban azután fel kell idézniük az *igét*, hiszen arról tanulnak, hogy „számos” ige „egyik-másik alakjában” (sic!) megrövidül az *í, ú, ű*; majd ugyancsak az *igével* kapcsolatosan a *j*-vel kezdődő toldalék teljes hasonulását vizsgálják. A következő tanítási órán szükségük van a *név más* ismeretére — az *az, ez* + határozórag hasonulása miatt.

Igaz, a fenti koncentráció korábbi ismeretekkel viszonylag még a tízéves kisgyermeknek sem okoz különösebb nehézséget — legalábbis nagy részének nem —, de itt most nem a nehézség foka a döntő, hanem a tény, hogy „minden mindennel összefügg”. A toldalékok egyik fajtájának tanítása bizonyos *mondattani ismeretekre* épít: a ragok szerepét csak akkor érti meg a tanuló, ha érzékeli, hogy pl. ebben a szóban: *ceruzát*, a *-t* a főnévből *tárgyat* formál, *ceruzával*, a *-val* *eszközt*; az első esetben — *ceruzát* — a cselekvés erre a szóra irányul, a másodikban — *ceruzával* — a cselekvés végrehajtásának ez az eszköze. Más szóval: e mondatban kifejezett cselekvést ragokkal ellátott szavakkal teszem teljesebbé, érthetőbbé, kifejezettebbé, körülírtabbá. Más példán: „*A kocsik végigrobognak az utca kövezetén.*” Ez a mondat igei állítmányának *-nak* ragja nélkül értelmetlen; a rag az *igéből* mondatrészt formál, állítmányt. Ha tehát a tanulónak nem volnának mondattani ismeretei — sőt, továbbmegyek: nem volna némi mondatelemző készsége —, a ragnak mint egyféle toldaléknak a fogalma számára megtaníthatatlan volna.

De vizsgáljuk tovább az anyagot!

Az ige tanítása el sem képzelhető a predikatív viszony ismerete nélkül. Akár az egyes vagy többes számú 1., 2. vagy 3. személyre utalunk mint ragozási alapfogalomra, akár a feltételes vagy felszólító módra, mindenkor rá kell gondolnunk valakire, valamire, aki, ami cselekszik, létezik, akivel történik az, amit az ige, mint állítmány, minősít. Vagyis nem igazodhat el az ige és ragozása eléggé bonyolult szövedekében az, aki az *igét önmagában* látja, a minősítő elszakítva a minősítés hordozójától.

Még nagyobb mértékben van szükségük tanulóinknak mondattani ismeretekre a VI. osztályos anyag tanításakor. (A reformtanterv alapján elkészítendő új VI. osz-

tályos tankönyv még nincs birtokunkban, ezért az adatokat a jelenlegi *Kerekgyártó-Szemere-féle* tankönyvből merítjük.) A teljesség minden igénye nélkül a sok kínáló hely közül csak néhányat említünk.

A háromféle melléknévi igenév csak a jelzős szintagmában világosítható meg igazán: *a fogyó hold, a lemásolt levél, a kiirtandó erdő*. Különösen kényes és nehéz feladat a múlt idejű ige és a befejezett melléknévi igenév különbözőségének tisztázása. Csak mondatviszonyban érthetők meg.

Több más kérdés mellőzésével a legfontosabbnál időzzünk el még némi ideig. A határozószók megértése csak a cselekvés és dolgok különböző körülményeinek világos fogalma esetén valósulhat meg. A valóságos határozószók *egymagukban*, a névutók *egy névszó után állva azzal együtt* fejezik ki a fenti körülményeket, vagyis a szófajok fogalmát funkciójuk megértése alakítja ki. E *szavaknak* az a szerepük, hogy *határozók* legyenek. Akik sok éve tanítanak, tudják, a tanulók nem könnyen ismerik fel és különböztetik meg szófaji elemzéskor a ragos névszókat, a névutós névszókat, a valóságos határozószókat, a határozói igeneveket. S ez bennük tulajdonképpen akkor világosodik meg igazán, ha a VII–VIII.-ban — a mondatrészekkel történő tüzetesebb megismerkedés után — az érem másik oldalát is meglátták.

Mindebből azt lehetne leszűrni, hogy akkor talán a szófajok és a mondatrészek párhuzamos oktatása volna a helyes út. Az általános iskolában semmi esetre sem. (Ha egy nyelvileg műveletlen, de egyébként értelmes felnőtt kezdené a nyelvtant tanulni, talán kísérletet lehetne tenni ezzel.) Mert ha az ige fogalma a kisgyerekekben összetapad az állítmányéval, a főnév az alanyéval, a melléknévé a jelzőével, a számnévé a számjelzőével stb., akkor ez nehezen hozható rendbe a 16–18 éves kor előtt (ahogy erre már láttunk példákat). Másrésztől viszont az ismereteknek „előbük kell mennünk” a szófaji kategóriák mély megértetése végett. Ezt a feladatot úgy véljük helyesen megoldani, hogy az V. és VI. osztályban is gyakran végeztetünk mondatnapi elemzést. A tankönyvek részben a tanév eleji bevezetőjükben (VI.-os), részben a gyakorlatok között újabban egyre bátrabban tesznek erre javaslatot. Mi — sok éves tapasztalat alapján — ezeknél jóval merészebben alkalmazzuk ezt a gyakorlatfajtát. Egyrészt arra gondolunk, hosszú idő szükséges ahhoz, hogy tanítványaink megszokják és megtanulják az egyes mondatrészek kérdéseit; s egyáltalán azt, hogy kérdés, kérdések feltevése nélkül nem kereshetünk mondatrészt; másrészt azt akarjuk, hogy fokonyként gyakorlatot szerezzenek a névszói állítmány, a jelöletlen tárgy és birtokos jelző felismerésében, sőt abban is, hogy a kötésszókat mondatnapi elemzéssel, de bizonyos esetekben bizonyos módosító szók a módosított mondatrészrel együtt alkotják az illető mondatrészt, valamint lassan arra is „ráéreznek”, hogy az alany felismerése után először a térben előtte elhelyezkedő mondatrészeket — bővítményeket — elemezzük, csak aztán vizsgáljuk meg a többi mondatrészt — tárgy, határozó —, az állítmány bővítményeit; s ez utóbbiakat is úgy, hogy azt kutatják, egy felismert helyhatározót vajon nem előz-e meg közvetlenül olyan szó, amely a cselekvés helyét pontosabbá teszi; s azután vizsgáljuk a második, harmadik határozót ugyancsak egyenként esetleges bővítményeikkel.

Az efféle mondatelemzés szószerkezeteket is állapít meg, de végső *eredményként*. Tehát nem a szintagmákból indul ki, s azt analizálja alaptagra és determinánsra (ez a középiskola módszere lehet). Mi általános iskolában az alaptagokat kutatjuk fel — az állítmánynak és alanynak, a predikatív viszonyoknak a megkeresése után —, majd az alaptagnak determinánsa (-i) után a többi alaptagot (-okat) s determinánsát (-ait) kutatják.

Ha ezt a munkát a legegyszerűbb mondatokon — lassú fokozással — két éven át kb. hetenkint egy-két mondaton végezhetjük, a VII. osztályra felkészítettük tanítványainkat. Meggyőződésünk, hogy ha a VII. osztály előtt mondatelemzést egyáltalán nem végeztetünk, ott nagyon nehéz dolgunk lesz.

Szeretném néhány mondat elemzésén bemutatni, a főiskola I. számú gyakorlójának ez évi VI. a osztályában — a félévi magyar átlaguk 3,3 volt, tehát elég alacsony — a II. félév elején milyen mondatnapi elemzési gyakorlatot végzett a jelenlevő 28 fiútanuló kb. 20 perc alatt egy órarszben. Ezzel az a célom, hogy a már megtett utat érzékeltessem, valamint azt, hogy hol vannak a nehézségek. A szöveget tollbamondtam, s füzetükben levegősen, egy-egy sor üresen hagyásával írták le.

„A szultán maga elé vezettette a három elfogottat. Leszállt a lóról. A katonák egy nagy rezes dobot tettek székiül a földre. Egy főtiszt ráterítette szőnyegül a maga kék selyemkaftánját. A szultán azonban nem ült le.”

A helyesen elemzők a fenti aláhúzásokat eszközölték. E helyes eredmény a következő munka alapján jött létre:

Mit állítunk? *Vezettette.* Állítmány. Ki vezettette? *A szultán.* Alany. Kit vezetett? *Az elfogottat.* Tárgy. Hány elfogottat? *Három* elfogottat. Mennyiségjelző. Hova vezettette? *Maga elé.* Határozó.

Így elemezett, aki megértette a lényeget. És ugyanígy a többi mondatot. Vagyis:

1. Minden mondatrészre kérdezni kell. (Még a 2. mondat hiányzó alanyára is, és csak azután a határozóra!)

2. A kérdés általában két szóból áll. (Az állítmány nem szerepel a kérdésekben így: „Hány elfogottat vezetett?” Itt ugyanis felesleges. Csak akkor, ha a kérdésben az állítmány a második szó: „Mit terített rá?”).

3. A névelő névszavához tartozik, s amilyen jellel húzzuk alá mondatrészként a szót, ugyanolyan jelzést kap az a vagy az egy névelő is; még akkor is, ha a névelő és a hozzá tartozó szó között egy vagy több bővítmény áll.

4. A kötőszót nem elemezték, mert az *azonban* nem mondatrész.

5. Az utolsó mondat állítmánya három szóból álló igei állítmány. (Ezt kitűnően indokolta a gyakorlat javítási órarszében *Dombi Gábor* nevű tanuló: „A *nem* tagadószo az állítmányhoz tartozik, ezt is aláhúztam. Ugyanis a *nem* nélkül az állítmány: *ült le, leült*, éppen az ellenkezőjét jelenti, mint amit mondani akarunk.”)

6. Betűjelzést a tanulók sem a határozókhoz, sem a jelzőkhöz nem tettek. Erre nem is tartottam igényt.

Természetes, hogy ez elemzésben többen ejtettek hibát, hisz erre az átlageredményből — 3,82 — is következtetni lehet.

Több tanuló nem ismerte fel a határozót a *székiül* és a *szőnyegül* szavakban. Nem is csodáljuk, ezt kísérletnek szántuk. A *maga* birtokos jelzőt az osztálynak kb. 30%-a elemeztelenül hagyta. Néhányan a *nem* módosító szót nem elemezték, nem látták meg benne az állítmány szerves részét. Érdekes magyarázat fűződhet a következő hibához: négy-öt tanuló nem látott összetett szót a *selyemkaftánban*, tehát két szóba írta. Mondatelemzése így hibátlan volt, mert a *selyem* szóban a *kaftán* tárgynak mint alaptagnak a determinánsát, jelzőjét, ismerte fel — helyesen. Persze, elemzése mégis hibás: a helyesírási bizonytalanság tette az önmagában helyes elemzést hibássá!

Összegezésül szeretnénk megemlíteni, hogy írásbeli mondatelemzést az V. és VI. osztályban természetesen csak ritkán végeztetünk. Ezek ugyanis túlságosan időigényesek. A mondatrész-felismertetés feladatát annál gyakrabban végeztetjük *szóban*. Tapasztalatunk szerint — ha a fenti elveket következetesen alkalmazzuk — nagy haszonnal és komoly eredménnyel. Hiszen minden esetleges grammatizálási váddal szemben áll e gyakorlatoknak az a haszna, amely az így fejlesztett tanulók mondatalkotásában, kifejezőképességében egy bizonyos idő után okvetlenül jelentkezik.



## KÖHEGYI ERZSÉBET

gyakorló iskolai igazgatóhelyettes, Szeged

### Kísérletek az általános iskola V. osztályában orosz nyelvi órákon. Az olvasástanítás tapasztalatai

A korábban ismertetett elgondolásunk szerint a kísérleti V. osztályban 12 hetes bevezető beszélgető tanfolyam után akartuk megkezdeni az olvasás tanítását. A 9. héten azonban kezdtek mutatkozni annak a jelei, hogy elég nagy már az auditív úton feldolgozott anyag, a tanulók nagyon szeretnének már oroszul olvasni, és az órák nem kötik le oly mértékben őket, mint előzőleg. Így a 10. héten befejeztük a bevezető beszélgető tanfolyamot, s megkezdtük az orosz nyomtatott betűkkel való ismerkedést, az olvasási készség megalapozását. (Valószínű, hogy változatosabb, korszerűbb szemléltető anyag: képes nyelvkönyv, diafilm, rövid mozgófilm, magnetofon stb. segítségével a tervezett 12 hetet jól fel lehetett volna használni beszélgetési gyakorlatokra.)

A bevezető beszélgető tanfolyam anyagát a tankönyvnek elsősorban a betűtanítást szolgáló részéből válogattuk ki, így minimális új lexikai ismereteket kellett megtanítani az olvasástanítási időszakban, új nyelvtani anyag pedig a hangsúlytalan magánhangzók kiejtése és az előjárószó tudatosításán kívül egyáltalán nem volt. Ezek a körülmények több kedvező lehetőséget teremtettek az eredményes munka számára. Lehetővé vált a már elsajátított anyag teljes aktivizálása; az olvasandó szöveg jelentéstartalmának megértése nem volt probléma, lényegében a betűk megismerése lett az egyetlen új feladat. Az órákon sok gyakorlási lehetőségünk volt, mivel a betűk bemutatása, megtanítása kevés időt igényelt.

Az olvasástanítás időszakában továbbra is központi feladatunk maradt a beszédképesség állandó fokozása, magasabb szintre emelése. Milyen új feladatokat oldottunk meg e téren?

a) A bevezető beszélgető tanfolyam idején a tanulók megtanultak helyesen válaszolni a tanár kérdéseire: igen sok kérdést hallottak a tanártól, ritkábban nekik is kellett kérdezniük egymást. A második periódusban azonban rendszeressé tettük, hogy a tanulók kérdezzenek a szemléltető képek, illetve a tankönyv képei alapján, tehát a tanulók vették át fokozatosan a kérdések feladását az óra ellenőrző és gyakorló részében. A betűtanítás megkezdésével minden órán és otthonra kaptak a tanulók olyan feladatot is, hogy a tankönyv képeiről meghatározott számú kérdést tudjanak feltenni.

b) A rendelkezésre álló teljes szókincsből és nyelvtani modellekből minden alkalmas kifejezést felhasználtunk a tematikus beszélgetésekben. Pl. A falun c. témában tanult *живёт, живут, в саду* stb. kifejezéseket jól beépítettük A városban c. téma ismételésébe. Személyes jellegűvé tettük a beszélgetéseket (személyes névmások használata), bővítettük a meglevő ismeretek alkalmazási körét, magasabb szinten folyt a tanultak ismételése, rendszerezése, színeesebb lett a beszélgetések tartalma.

c) Megfelelő képek alapján a tanulók rendszeresen önállóan beszéltek egy-egy adott témáról, vagy annak valamely részéről. Tehát megkezdjük az önálló orosz nyelvű összefüggő beszélgetést is. Igen megnyugtató volt, hogy sohasem a tankönyv rövid, gyakran színtelen szövegét reprodukálták a tanulók. A tankönyv nem befolyásolta őket sem mondanivalójuk bőségében, sem a tanult modellek felhasználásában. Mindig bátran alkalmazták az év eleje óta tanultakat egy-egy kép szóbeli leírásában.

Ugyanakkor a tankönyv pozitív szerepet játszott abban, hogy az ismert lexikai anyagot a tanultaktól eltérő fordulatokban, szövegösszefüggésekben mutatta be, így az ismeretek újabb alkalmazásával találkozunk.

### *A betűtanítás kérdései*

November utolsó hetében kezdtük el az olvasástanítást, s január utolsó hetében fejeztük be. Közben volt 5 gyakorló óra is. A K, T, M, O, A betűket ismertnek tekintettük, mivel formájuk megegyezik a megfelelő magyar írásjelekkel és az általuk jelölt hanggal. (A hangsúlytalan „o” természetesen kivétel.)

A betűket a tanrend adta sorrendben dolgoztuk fel, mivel más, jobban megfelelő segédeszköz nem állt rendelkezésünkre. A viszonylag gazdag ismert lexikai és nyelvtani anyag alapján színeesebb, hosszabb olvasásra szánt szövegekre volt szükség. Indokolta ezt elsősorban az a követelmény, hogy a tanulónak meg kell ismerkedniök az auditív úton elsajátított anyag írott képével. A rövidre szabott olvasástanítási időszak pedig a szokásosnál több, sokoldalú gyakorlást igényelt. Az újonnan tanult betűknek megfelelő „fordulatszámot” kell biztosítani az erre alkalmas szövegekben. El kell kerülni olyan eseteket, mint amilyen a „b”-vel kapcsolatos a tankönyvben. Ugyanis a tankönyv a „b”-et, komoly kényszerítő körülmények miatt (egyszerre kell kiejtést, olvasást, írást tanítani), csupán az egyetlen „мать” szóban taníttatja. Ez után a lecke után következő öt olvasmány sem a „мать” szót, sem más „b”-es szót nem tartalmaz. Pedig a „b”-ből és a д, т, н, л betűk által alkotott betűcsoportok olvastatása akkor is sok gyakorlást kíván a kezdeti időszakban, ha a tanulók hallás után jól ismerik már a megfelelő szavak, kifejezések kiejtését.

Ezért a tankönyvi olvasmányok mellett magunk készítette sokszorosított szövegeket is felhasználtunk az olvasástanítás során. A házilag készített sokszorosítás azonban nem minden esetben biztosította az alapvető technikai követelményeket: a jól olvasható, nem elmosódott betűformákat. A külön szövegekről ennek ellenére sem mondtunk le, csak időnként más eljáráshoz nyúltunk: a fali betűtartó táblán 4–5 mondatos bemutatató és az elsődleges gyakorlást szolgáló szövegeket raktunk ki betűkártyákból. E kis olvasmányok teljesen eltértek a tankönyv szövegétől. Így a tankönyv szövege más tartalmú gyakorló szöveggé vált.

A külön szövegek tartalmi szempontból egy-egy adott témakörre vonatkoztak, de lehetővé tették a nyelvtani modellek rendszeres ismételését is. Pl. a „e” tanításakor az ige e. sz. 3. személyét, valamint a „B” és „Ha” előjárás szerkezeteket állítottuk

mind a beszélgetés, mind az olvasásra szánt szöveg központjába, a „ю” tanításakor — az ige e. sz. 1. és t. sz. 3. személyét, az „и” és „ы” tanításakor pedig a főnév t. sz. alanyesetét.

Gyakorló szöveg a „ш” tanításához:

### В классе

Это школа. В школе дети. В классе мальчики и девочки. Ева и Ира в классе. Ева читает русский урок. Ира пишет на доске. Она пишет русский урок. В классе на столе книга и тетрадь. На парте книги, тетради и словарики.

### Дома

Мать, бабушка и дедушка дома. Дедушка сидит на диване и читает книги. В комнате на шкафу телевизор. Бабушка сидит и смотрит передачу. Теперь она не работает. Мать работает дома. Теперь она не смотрит передачу.

Azokban az osztályokban, amelyekben egy időben kezdődik a kiejtés, az olvasás és írás tanítása, az alapozó időszakban különösen zavaró a hangkép és az írott kép közti különbség, s e különbség hatására romlik a kiejtés. A kísérleti osztályban csupán néhány tanulónál tapasztaltuk a hangsúlytalan magánhangzót, illetve a lágy mássalhangzók ejtésbeli eltorzulását. A tanév első 10 hetében annyira megrögződött a tanulóknban a helyes hangkép, hogy a későbbben megismert írott kép nem befolyásolta a már megszokott kiejtést. Ahogyan a tárgyat, személyt, cselekvést ábrázoló képek, vagy a valóságos tárgyak, személyek látásához kapcsolódott a megfelelő orosz kifejezés és annak jelentéstartalma, most úgy kapcsolódott az ismert hangképhez a neki megfelelő írásképe. Az egész betűsört fogták fel a tanulók, ez hatott érzékszerveikre. Ezzel magyarázható, hogy betűzést nem tapasztaltam, kezdettől fogva folyamatos az olvasásuk. Mindössze két-három gyengébb tanulóval kellett hosszabb időn át szótagolva olvastatni.

Bár az írott nyelvi anyag nem befolyásolta károsan a tanulók kiejtését, kezdetben mégis szükség volt külön fonetikai gyakorlatokra, amíg meg nem szokták a tanulók a gy, ny, l', ty hangoknak a magyartól eltérő szerkezetű jelölését. Az н, д, т; л és ь, valamint а, о, ы, у, и, е, ё, я, ю betűkből párokat állítottunk össze, s a tanulóknak egyénileg vagy csoportosan kellett elolvasniuk a нь, на, но, не, ни, ня stb. betűcsoportokat.

Ezek a gyakorlatok már összefüggtek a szavak, kifejezések hangképe és írott képe közötti különbségek folyamatos tudatosításával is. A rendszeres gyakorlás mellett többféle módon ellenőriztük a tudatosítás eredményét. Nyomtatott betűkkel természetesen nem írtunk. A betűkártyákat használtuk fel a nyomtatott betűk felismerésének és alkalmazásának egyféle gyakorlására. A tanulók kis cédulán három-négy rövid magyar mondatot kaptak, s ezt kellett kirakniuk oroszul a betűtartó táblán. A szükséges betűket az ábécé sorrendjében összerakott betűcsoportokból kellett kiválogatniuk. Így egyszerre elég sokoldalú gyakorlatot és ellenőrzést valósítottunk meg: új módon ellenőriztük, helyesen sajátította-e el a tanuló az orosz kifejezések jelentéstartalmát, helyesen használja-e a tanult modelleket, ismeri-e a hangok pontos írásjelét, a lexikai egységek pontos írott képét. Értékelés közben a tanuló maga olvasta fel fordítását, tehát kiejtésének helyességét, olvasni tudását is le lehetett

mérni. Ezek a gyakorlatok egyben előkészítői voltak a helyesírási gyakorlatoknak is. Rámutattak arra, hogy igen sok írásbeli gyakorlatot kell majd végezni a későbbi orosz órákon a hangsúlytalan magánhangzók írása terén.

A tanév első szakaszában a tanulók sohasem kaptak fordítási feladatot az orosz nyelven való gondolkodás jobb megalapozása érdekében. Ennek helyességét az olvasástanítási időszak ismételtelen bebizonyította. Az olvasott szövegek jelentéstartalma zömmel teljesen ismert volt, csak azokat a mondatokat, esetleg bekezdéseket tolmácsoltuk magyarul, amelyekben a legutóbbi órán tanult szavak szerepeltek. A tolmácsolást általában a gyengébbek végezték, a többi tanuló csak igen ritkán. A tanév elejétől kezdve rendszeresen folyt annak ellenőrzése, hogy a tanulók pontosan ismerik-e az orosz nyelvű anyag jelentéstartalmát. Az eredmények igen jók voltak. Mégis azokon az órákon, amikor orosz szöveget kellett magyarul tolmácsolniok a jó tanulóknak, gyakran előfordult, hogy nem voltak képesek átállni a magyar nyelvre, és részben oroszul, részben magyarul „tolmácsolták” az olvasottak jelentését. Véleményünk szerint ezt nem a gyors átállás zavaró tényezői okozták, hanem az, hogy kezdetől fogva az orosz nyelv volt a természetes nyelvi környezet az órákon, nem pedig az anyanyelv. A felhasznált szemléltető anyag a tanulók nagy részénél kizárta a belső fordítást mint a jelentéstartalom tisztázásának, megjegyzésének eszközét. Az egyszerre jelentkező auditív és vizuális hatás feleslegessé tette az anyanyelv használatát, s vele együtt a belső fordítást is.

### *Az óra felépítése általánosságban*

#### I. Ellenőrzés:

1. kiejtési gyakorlatok,
  2. olvasás a tankönyvből,
  3. tanulók párbeszéde,
  4. tanuló önálló elbeszélése,
  5. a táblai munka értékelése.
- } képek alapján,

#### II. Ismétlés — gyakorlás — új betűk ismertetése:

1. beszélgetés meghatározott témából a tanár kérdései alapján,
2. esetleges új szavak gyakorlása,
3. új betűk ismertetése,
4. a táblán kirakott szöveg olvasása.

#### III. Gyakorlás:

1. a tankönyv szövegének bemutató olvasása,
2. a szöveg egyénenkénti olvastatása, — s ha szükséges — tolmácsolása,
3. szöveg olvastatása kórusban,
4. tanulók párbeszéde,
5. a házi feladat kijelölése, megbeszélése.
6. a kijelölt tanulók munkájának értékelése.

A továbbiakban egy olvasástanítási órát ismertetünk vázlatosan, csupán a betűtanítást írjuk le részletesen.

Témakör: A városban: a park.

## Oktatási — nevelési célkitűzés:

az adott témakör egy részének felelevenítése,  
a lexikai ismeretek bővítése,  
a beszédképesség fejlesztése  
az olvasási készség alapozása,  
a megfigyelőképesség és a logikus gondolkodás fejlesztése.

Az óra anyaga: „ë” betű. идѐт, куда, домой 20. lecke.

Az óra didaktikai feladata:

Az iskolában c. téma és a 18., 19. lecke számonkérése, a beszédképesség ellenőrzése;

a feltüntetett új anyag feldolgozása és elődsleges gyakorlása.

Az óra vegyes típusú.

Szemléltető anyag: a mágneses táblára színes krétával felrajzolt park képe, menő kislány és éneklő kislány applikációs képe.

Az óra menete:

15 perces osztályfoglalkoztatásba épített számonkérés után sokoldalú, a kép minden részletére kiterjedő beszélgetés a tanár kérdései alapján. Közben a már ismertető módon (Módszertani Közlemények 1964/2. sz.) az osztály megtanulja az идѐт, куда, домой szavakat és használatukat. Néhány megjegyzés a nevelési feladatok szempontjából:

идѐт: A kép elég jól mutatja a cselekvést, а гуляет szót már ismerik a tanulók, a kép tehát csak a menést mutathatja. A tanulók könnyen megértik az új szó jelentését. Az ige végződése а живѐт szó alapján már ismert.

домой: А дом és дома szó párral közös tövet figyeltetjük meg, s a „Куда идѐт мальчик?” kérdésre adott tanári válasz világossá teszi az új szó jelentéstartal-  
ёлка: egy orosz dalból ismerik a „ёлочка” szót, segítséggel következtetnek is a jelentésére, de látják a képen is.

поѐт: Az órákon gyakran elhangzott vezényszó (Теперь поѐм!) alapján a jelentését ismerik a tanulók; nyelvtani alakjára következtetnek а живѐт, идѐт szó alapján.

12–14 perces beszélgetés és pihentető éneklés után kezdődik az új betű ismertetése

a) Mondjuk oroszul: A parkban fenyőfa van. A „ёлка” szó elemzéséhez feladott kérdések: Milyen hangokból áll? Hány hangból áll? Azután a tanár kirakja a mondatot a betűkártyákból. Ismét kérdés következik: Hány betűből áll a „ёлка” szó? A tanár leveszi a ë betűt. Kérdések: Hány betű maradt a táblán a szóból? Hány hangból áll a teljes szó? Hány hangból és hány betűből áll a csonka szó? Milyen hangokat jelöl az új betű? A tanár közli az új betű nevét, külön is felmutatja, s több tanuló válaszol a kérdésre: Какая это буква? folytatódik az elemzés: Hol áll a ë betű a szóban? Következtetések megállapítása.

Кто она? Что делает девочка? Как поѐт девочка? Девочка поѐт по-русски.

A fokozatosan felépített mondat ismét felkerül a táblára, majd a „идѐт” szó elemzése következik hasonlóan a „ёлка” szóéhoz. Ezután a táblán levő két mondatot olvassa egy-egy tanuló, majd az egész osztály.

c) Mondjuk oroszul: A kislány hazamegy. A harmadik mondat kirakása után az „идѐт” szó elemzése következik: milyen hangokból, hány hangból és hány betűből áll? Milyen betű után áll a ë? Ejtsük ki a д betűvel jelölt hangot! Ejtsük ki a szót:



идёт: D — gy összevetése: milyen hang a „d”? Mit jelöl utána a „ё”? Milyen szavakban találkoztunk már ilyen jelenséggel?

d) Mondjuk oroszul: Szása otthon olvas és énekel. A tanár ezt a mondatot is kirakja betűkártyákból. A táblán levő teljes szöveg:

В парке ёлка. Девочка поёт по-русски. Девочка идёт домой. Саша читает и поёт дома.

Most már az egész táblai szöveget olvassák a tanulók egyénileg és kórusban. A mondatok sorrendjét a tanár változtatja olvasás közben mutatópálca segítségével.

Az óra az általános felépítés szerint folyik tovább.

Házi feladat: a 20. lecke olvasása és tolmácsolása,

az előtte levő szöszedetből az újonnan tanult szavak ismétlése,  
ugyancsak a lecke előtt levő képről 5–6 kérdés feladása,  
5–6 mondatos kis elbeszélés ugyanerről a képről.

### *A kísérletből eredő következtetések:*

A bevezető beszélgető tanfolyam nagymértékben egyszerűsítette, gyorsította és hatékonyabbá tette az olvasástanítás időszakát, ugyanis előre kialakította az idegen nyelvű gondolkodás elemeit és aktív ismeretanyagot adott a gondolati tartalom kifejezése számára. Az olvasástanítás idején a gondolati tartalom megértése nem jelentett semmiféle nehézséget. Az orosz szöveg tolmácsoltatására igen ritkán volt szükség (ami megint csak az idegen nyelvű gondolkodást erősítette). Lényegében a gondolatközlés új formájával, mégpedig a beszélgetéshez képest sokkal könnyebben elsajátítható formájával ismerkedtek meg a tanulók rövid idő alatt.

A betű- és olvasástanítás 8 hétig tartott, 22 órán át. Óránként legfeljebb 10–12 percet töltöttünk olvasással, tehát a teljes periódus alatt összesen 250–300 percet fordítottunk az olvasás megtanulására. E rövid idő alatt is jól sikerült az alapozás. Betűzgetés, szótagolás csak elvétve fordult elő, s kezdettől fogva a folyamatos, kifejező olvasásra, kiejtésre fordíthattuk a figyelmet.

Az eredményes olvasástanításra fordított rövid idő kétségtelenül a bevezető beszélgető tanfolyam eredménye. A felszabdult időt pedig a beszélgetés elmélyítésére, az ismeretek sokoldalú, magasabb szintű alkalmazására, tehát a legtöbb munkát és időt igénylő feladat eredményes megvalósítására fordíthattuk.

## MUNKATERV AZ IRODALMI JELLEGŰ SZAKKÖRÖK SZÁMÁRA

Irodalomtanításunk korszerűsítése nemcsak a tanítási órák tartalmi és módszeres átalakítását kívánja magyar tanárainktól, de megköveteli az órán kívül folyó irodalmi nevelés eddigi gyakorlatának, s benne a szakkörök szerepének felülvizsgálatát is. Kétségtelen, hogy az irodalomtanítással szemben a társadalom részéről támasztott igények megvalósítása csak úgy képzelhető el, ha az esztétikai nevelés lehetőségeit messze kiszélesítjük a tanítási óra keretein túl, ha az irodalom, az olvasás szeretetére nevelés kilép az órára korlátozott szűk határok közül. Mindez a szakköri munka fokozott jelentőségére hívja fel a figyelmet. Ugyanakkor — tapasztalataink szerint — az utóbbi néhány év alatt csökkent az irodalmi szakkörök száma, és a működő szakkörök vezetésében is sok a bizonytalankodás. 1962 óta a szakkörök az úttörőmozgalom keretében működnek, tevékenységüket, típusaikat a mozgalom sajátos célkitűzései határozzák meg. Az átszervezéshez azonban a nevelők nem kaptak kellő segítséget. Az irányelvek, az úttörő külföldi próba füzetek (amelyek a szakkörök minimális programját tartalmazták) csak a körvonalakat jelölik ki a mozgalmi keretekben folyó szakköri munka számára, a konkrét segítséget: a részletes tematika, a módszertani elképzelések azonban hiányoznak. Munkaközösségünk ezen a ponton kíván segítséget nyújtani az irodalmi szakkörök vezetőinek egy egész évi munkaterv-javaslat közzétételével.

Szándékaink megértéséhez szükségesnek tartunk néhány gondolatot előrebecsátani.

1. A három témából álló munkaterv összeállításával arra törekedtünk, hogy az irodalmi nevelés lehetőségeit kiszélesítsük. Ezért választottuk az első hónapok foglalkozási anyagául „A Tisza” című témát, amely alkalmat ad az általános irodalomtanítási célok munkálásán túl a helyi irodalmi hagyományok ápolására, és magában hordja annak lehetőségét, hogy a művészetek különböző ágainak (irodalom, képzőművészetek, zene, film) együttes nevelőhatását kihasználjuk a tanulók ízlésének fejlesztésére, szocialista jellemének formálására.

Törekedtünk arra is, hogy az évi program változatos legyen. Álljon közel a tanulók értelmi, érzelmi fejlettségének szintjéhez, érdeklődéséhez. Így került a programba a már jelzett témán kívül a később közlendő „Humor az irodalomban, humor az iskolában” c.

téma, amely a tanulóknak a vidámság iránti igényét igyekszik kielégíteni.

Helyes, ha szakköreink tevékenysége szoros kapcsolatban van az élettel. Az 1964/65. tanévben aktuális pedagógiai feladat lesz a felszabadulás 20. évfordulójának megünneplése. Erre készíti fel a szakkörön át a tanulót a harmadik téma („Sorsunk régen és ma”). Véleményünk szerint a szakköri munka új arculatának kialakítása megkívánja, hogy a foglalkozásokon szerzett ismereteket, készségeket és képességeket a tanulók az iskola életének más területein is felhasználják. Az évi terv összeállításában arra is gondoltunk kellett, hogy a tanulók kapjanak lehetőséget a szakkörben elért eredmények bemutatására. Kis közösségünk tehát ne izoláljon tevékenységét, hanem az iskolai nagy közösség érdekében és hasznára. A kiszemelt témák véleményünk szerint alkalmasak arra, hogy anyaguk felhasználásával irodalmi delutánokat, iskolai ünnepélyeket tartsanak a szakkör tagjai. Ez hozzájárul a szakköri munka eddigi elszigeteltségének megszüntetéséhez.

A munkacsoportunk által összeállított program — reméljük — tudatos nevelői tervezést mutat. Úgy gondoljuk azonban, még sincs ellentétben a szakköri útmutatóval, amely megkívánja a tanulók bekapcsolását a tervek készítésébe, hiszen ez utóbbi nem zárja ki a felnőtt vezető irányítását. A háttérből való irányítással, sugalmazással elérhetjük, hogy a tanulók igényei összhangba kerüljenek a nevelő távolabb látó elképzeléseivel.

2. A három téma feldolgozásában nem törekedtünk azonos, egységes szempontok érvényesítésére, sőt éppen az volt a célunk, hogy a témák sajátos jellegének megfelelően különböző megoldásokat mutassunk be. Ezzel érzékeltetni akartuk, hogy a szakköri foglalkozások tervezésében, vezetésében a változatosságra kell törekednünk. Témánként általában egy foglalkozást dolgoztunk ki, viszonylag részletesen. A további foglalkozásokhoz csak vázlatot adunk. Ebben az a szándék vezettet bennünket, hogy néhány ösztönző elgondolás közlésén túl ne kössük meg kartársaink kezét. Egyébként emiatt nem ragaszkodtunk az óraszámok pontos kijelöléséhez sem, és elegendőnek tartottuk a körülbelüli óraszám közlését. A munkaterv kéthetenkénti 2 órás foglalkozásokra épül, tehát nem él a miniszteri utasítás nyújtotta

maximális lehetőséggel, a heti 2 órával. A gyakoribb találkozás lehetetlenebbé tenné a tanulók önálló munkájára, aktivitására épülő módszerek eredményes alkalmazását, a tanulók gondos felkészülését, az elmélyült gyűjtő- és alkotómunkát.

Első olvasásra feltűnhet az egyes foglalkozások irodalmi anyagának terjedelmessége. Ezt magunk is láttuk, a szelekcióra azonban azért nem vállalkoztunk, mert lehetőséget akartunk adni a szabad választásra, a program önálló alkalmazására, a helyi felteteleknek megfelelően.

3. Határozottan törekedtünk a tervezet összeállításában arra, hogy az gazdagon

gyűjtse össze az irodalmi szakköri munka sajtós foglalkozási módszereit, maximálisan biztosítsa a tanulók aktivitását (kiselőadások, gyűjtés, dramatizálás, kirándulás, verseny, vita stb.). Meggyőződésünk azonban, hogy e szándékok mellett sem szabad elvetnünk a mértékartóan alkalmazott tanári közreműködést.

A munkaterv leginkább újszerű pontja a szakköri foglalkozások összekapcsolása az úttörő különpróba követelmények teljesítésével. Tervünk szerint a tanulók nem egyszerre teljesítik a könyvbarát vagy előadóművész szakpróba követelményeket. Egy-egy téma végén részpróbára kerül sor, az év végi utolsó próba teljesítése pedig ünnepélyes keretek között zajlik.

## A Tisza partján

Egy folyó, „iszapos, álmos, csöndes” kanyarog végig az Alföld síkján. „Szótalan suhan medrében évezredek át lefelé: mindig mozog, mégis mindig ugyanaz, mai habjai vagy ezer esztendő előtti habjai között mi különbség sincs.”<sup>1</sup> Partjairól ma is úgy borulnak a füzek a víz fölé, mint akkor, amikor „e tájon, hol a két víz összeér”, dús Ajtony vezér táltosai áldoztak isteneiknek, ma is úgy zörrennek meg a lehulló levelek, mint akkor, amikor római prétor járt az avaron. S mégis a nesztelenül ereszkedő tutaj utasa az örök víz, a szürkészöld füzesek, a zörgő avar változatlanúsága mellett más képeket, más életformát lát a Tibiscus, a Tisza partján. Változást: elmúlást, keletkezést. Hajdani büszke várak romjait, méla kompok helyett karcsú, acélhidakat, hatalmas duzzasztómű által megemelt vízszintet, a medréből kiágazó, életet adó, az Alföld szárazságát enyhítő csatornákat, füstölő gyárkérményeket.

*Miért választotta munkaközösségünk ezt a témát a szakköri foglalkozások anyagává? Milyen nevelési és oktatási célokat szeretne megvalósítani? — A Tisza, a Tisza élete, a partján élő, dolgozó, alkotó ember megmutatásával a valóság megismerésére, megfigyelésére neveljük tanítványainkat. Nagy íróink, költőink példája a szülőföld, a hazai táj iránti szeretet, ragaszkodást mélyítheti bennük. A változás, a fejlődés megfigyelése, a munka megbecsülését, értékelését alakítja; fejlesztjük esztétikai ízlésüket, tanítjuk őket a természetben és a művészetben megmutatkozó szép szeretetére, megbecsülésére, hogy gyönyörködni tudjanak az andalgó folyó halk csobogásában, a parti füzesek visszatükröző-*

désében, ezeknek művészi ábrázolásában éppúgy, mint a halászek énekében s az ember hatalmas alkotásaiban: a folyót átívelő hidakban, a tiszalöki óriásban és a parton dobogó gyárakban. Szegeden a helyi irodalmi hagyományok kutatására, ápolására is nagy-szerű lehetőség nyílik e témakör kapcsán, s előkészítjük tanítványainkat az előadóművész szakpróba, a próbakoetelmények egy részének teljesítésére.

A téma feldolgozását négy foglalkozásra, nyolc órára terveztük. Gondolatban végigutazzuk a Tiszát, egy-egy helyen megállunk, megnézzük a táj szépségét, „reggeli gyönyörűségét”, nyári nap alkonyulatát, a széliden ballagó folyót, vagy a zúgva-bölgve gátat törő óriási víztömeget; idézzük a múlt történelmi eseményeit Alpár síkján, Várkony termében, Muhi tragikus síkságán, Szolnokon, a vörössipkások és vörös katonák győzelmének színhelyén; s megcsodáljuk szocializmust építő népünk létesítményeit, hősi erőfeszítését.

Az első foglalkozáson, amely az év első szakköri foglalkozása is egyben, ismerkedési, szervezési feladatokat kell megoldani. A vezető ismerteti a szakkör célját, feladatait, az egész évi munkatervet, a szakpróba követelményeit. Igyekezzen iránta érdeklődést kelteni. Megválasztják a szakköri titkárt, megbeszélik az összejövetel helyét és idejét, s konkrétan előkészíti a nevelő az első foglalkozást. A „kis” Tiszától a tiszalöki duzzasztóig a következő települések nevét jegyizz fel a tanulók: Huszt, Tiszacsécse, Szatmárcseke, Tarpa, Tiszabercel, Tokaj, s útikalauzok, lexikonok olvasásával, történelmi, irodalmi ismereteik, olvasmányaik felidézésével, a Tiszáról szóló népdalok gyűjtésével készülnek az első órára. Néhány irodalmi alkotásra a nevelő is felhívja a figyelmet: Petőfi: Úti le-

<sup>1</sup> Tömörkény I.: Szegedi-vízenjárók 1. bek. Munkák és napok a Tisza partján. Szépirodalmi Kiadó. 1963.

velek (XIV. levél Szatmár, júl. 17. 1847.) Tisza; Kölcsey: Huszt; Jókai: A huszti beteglátogatók; Móricz: Pipacsok a tengeren; Juhász Gyula: A kis Tisza hídján, Epifánia; Bessenyei: A Tiszának reggeli gyönyörűsége. Feltétlenül használja fel, esetleg adja a tanulók kezébe a „Beszélő tájak” című könyvet.

A különböző művek bemutatása, feldolgozása más-más módon történhet. Petőfi: Tisza, Kölcsey: Huszt című költeményét pl. egy-egy tanuló elszavalja, Móricz: Pipacsok a tengeren című kisregényének irodalmi ismertetését részletek bemutatásával felolvashatja egy másik, a tokajira vonatkozó megjegyzéseket az „Ezerszínű Magyarország” című kötetből összegyűjti, felolvassa egy harmadik stb. Az elemzés is különböző mélységű. Általában arra törekedjünk, hogy a tanulók minél nagyobb aktivitást fejtsenek ki. Az első foglalkozás menetét részletesebben, a második, harmadik, negyediket vázlatosabban az alábbiakban közöljük.

I. A tanár néhány szóval bevezeti az órát. (Lásd: bev. 1—11. sor.) (Szemléltetésre térképet használhat.) Álljunk a térkép elé! Vezessen utunkon városunk szülőtte, aki sokszor ballagott halkan a Tisza-parton, és hallgatta, mit sírnak a habok. Ha van valahol helye a világnak, amelyről el lehet mondani, hogy szép vidék, a Tisza forrásvidéke valóban méltó erre a dicséretre. Készültek erre a kirándulásra, szedjétek elő a tarsolyból az első verset Juhász Gyulától, melyet kezdő tanár korában, 1906-ban írt egy máramaros-szigeti élmény alapján. Juhász Gyula: A kis Tisza hídján. (Tanuló olvassa fel.) A máramarosi bércekből tör elő ifjan, boldogan a zöldszínű kis Tisza. A költő a hídon állva éppen egy monoton dallamot zsongó, imádkozó csoportot lát. A Tisza most a fiatalságot, a szépséget juttatja eszébe. Gondolatban a másik, az ismerőbb Tiszát is látja, amely Szegednél már „iszapos, álmos, csön-des”. Az ifjúság erejét szimbolizálja itt a folyó. A sziklák között csobogó víz sok küzdelemnek volt a tanúja. Zuhataga, völgyvízfogója mennyi balesetről és szerencsétlenségről tudna mesélni, ha a habok zúgását megérthetnénk!

Juhász Gyula: Epifánia (regény; tanuló olvassa fel). A görög cím vízkereszt ünnepét jelenti. A vallások születése korában a babonás hiedelem nagy jelentőséget tulajdonított a sokszor életet adó, de többször életet elvevő félelmetes víznek. Tiszelték, félték a tavak, folyók, tengerek vizét és áldoztak is nekik. Az áldozat évezredek folyamán megszenteléssé, vallási szertartással egybekötött szenteltvízzé, meghintett vízkereszteléssé vált.

1908-ban Juhász Gyula a „behavazott”, a „jég-megállította” Tisza mellett egy ilyen görögkeleti vízkereszt szertartását énekl meg.

„A kis Tiszára hulltak az áldások,  
hogy szűnjenek a szilaj áradások!”

A szenteltvíz azért hullt a Tiszára, hogy: „ágya ne lenne embernek ágya, és a Dunába lassan vigye vágya!” A januári keresztelés vízcséppjei leperegtek a Tisza jegéről, s újra tragédia színhelye lett:

„és ősz elején — ó, az istenadta! —  
görög pópa lányát ágyába ringatta!”

Haladunk tovább a vízi úton. A sötét fenyvesek közül a csendesen síkló tutaj vizét tovább. A deszkákból összerótt kalyibában van útipoggyászunk. Most egy vármotot tükröz a víz. Huszt vára alatt vagyunk. 1242 után az Alföldről a hegyekbe húzódtak magyarok alapították ezt a várat. Biztonságot éreztek itt minden ellenséggel szemben. Legfényesebb napjait a vár II. Rákóczi Ferenc szabadságharcának idején élte. Egy ideig a császári labanc seregé volt. Rákóczi hűségesei kurucai nemcsak fegyverrel győznek az ellenség felett, hanem eszközök is segítségül hívják. Erről szól Jókai: A huszti beteglátogatók című elbeszélése. (A cselekményét egy tanuló ismerteti.)

Jókai, a nagy mesemondó így írja le a vár elfoglalását. A történelem ebből azt igazolja, hogy valóban Rákóczié lett Huszt vára. A várhegy alatt levő lakóházak egyikében pihente ki a vezérő fejedelem fáradalmait. A szomorú végű szatmári béke után, amikor a zöld erdők harmatját, piros csizmák nyomát hóval lepte be a tél, az enyészete lett Huszt vára. A győző osztrák hadak lerombolták. Néhány megmaradt várfal, bástyarészlet még romjaiban is a régi dicsőséget idézi.

A reformkor költője csekei magányából Pozsonyba, vagy Pestre utazott, amikor mesziről látta kocsiájából a bús dűledékeket. A vár valamikor ellenállt az ellenség támadásának, de Kölcsey szemének a romok már a nép tehetetlenségét, kiszolgáltatottságát mutatják. A történelmi romvár, a síri szél az ódon oszlopok között arra figyelmeztetik a költőt, hogy csak emlékezni a történelmi dicsőségről kevés, tekintetünket a jelenre és a jövőre kell fordítani. A vers utolsó két sora mindenkor mindannyiunk számára intő szó:

„Messze jövőddel komolyan vess össze  
jelenkört;  
Hass, alkoss, gyarapíts: s a haza fényre  
derül!”

(Egy tanuló elszavalja a verset.)

Most már alföldi folyó lesz a Huszt alól kifutó Tisza. Lassan elmarad eddigi szép át-

tetsző színe, mindinkább igaz, amit a nótá mond róla, szőke Tisza.

Tiszacsécsére érkezünk. (Az Életem regénye c. Móríc sz műből a nevelő válogasson, olvasson fel kisebb részleteket!) Itt, Tiszahát kicsiny falujában, itt született és nevelkedett nagy realista regényírónk: Móríc Zsigmond. Szülőháza (szemléltetés: Beszélő tájak c. műből), a nádfedeles, kontyos ház még ma is megvan. Életem regénye című önéletrajzi regényében megörökíti az utcát, a házat, amelyben élete legboldogabb korszakát élte. Őt és fél évig élt Tiszacsécsén. Nemcsak a ház, a falu, a környék, ami mindig szép emlék marad, hanem ha otthonára gondol, mindig ott van, az erejéről, életrevalóságáról híres Móríc Bálint, az édesapa alakja is.

„Számomra Csécsé szín, hang, íz, szag, tapintás... Az őt érzék indukciója kitölti a szülőföldről minden élményemet. Ha sikerül egy pillanatot kilobbantani a sötétből, már ott vagyok a mindenről megfelledekezve a boldogság kellős közepén: az első gyermekkor, Csécsé égő napjai alatt.” A csécsi emlékek közül idézzünk fel egy árvizet, amely Móríc szerint legerősebb benyomása volt. (Móríc Zsigmond: Regényei és elbeszélései 7. kötet, Életem regénye 724–726. lap. A nevelő olvassa fel, megbeszélés az ő irányításával.)

Azonkívül, hogy a megáradt folyó leírásában gyönyörködhetünk, bemutatathatjuk Móríc ragaszkodását a szülőfalujához, s hogy milyen realisan látta a falu átalakulását

van, hogy a leggyorsabb tempóban átalakuljon, mert átalakultak a gazdasági viszonyok, s akkor át kell alakulni a társadalmiaknak is, kérdéseit. Tudja, hogy „a falu azon az úton a társadalom ugyanis a gazdasági létezésnek megvalósult formája”. (726. lap Életem regénye.)

Pipacsok a tengeren című kisregénye is ezen a környéken játszódik. (Egy tanuló felolvasása írásos ismertetését, részleteket — főleg árvízi, tiszai — bemutatásával.)

A gyermekkori emléken kívül Móríc Zsigmondot más is ide köti. Ifjú korában gyalogosan barangolt itt e tájon, népdalt, népreget gyűjtött. Kereste a népi hősöket. Sok feljegyzése maradt fenn ebből az időből:

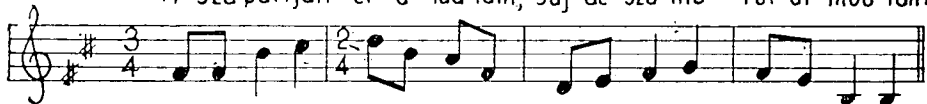
„... mindenfelé találni nótafákat, akik egysorjában kettő-háromszáz dalt tudnak elmondani, s aratáskor, töréskor, dörzsolóban, fonóban reggeltől-estig és estétől világos kivilradtig szól a nótá. És mennyi apró megfigyelés, mennyi érzés, mennyi gondolat, a nép egyszerű lelkének mennyi ereje és mennyi nemessége csillog bennük. Mintha egy ember volna a nép, mely ezernyi helyzetében, ezernyi lelkiállapotában adna hangulatának kifejezést.”

Miről szólnak itt népünk dalai? Reménytelen szerelemről, a Tisza áradásáról, a tekintélyes vármegye haragjáról. Sajnos Móríc által gyűjtött népdal nem került kezünkbe, de a Dunántúlon gyűjtött dal is ilyen érzést énekel meg.

## TISZA PARTJÁN



Ti-sza partján el-a-lud-tam, Jaj de szo-mo-rút ál-mod-tam



Ál-ma-im-ból fel-éb-red-tem Ki-lenc fel-cser áll e-lőt-tem.

Felcserurak, mit akarnak, Tán biz' sorozni akarnak?  
Sorozzanak, én nem bánom, A babámat nem sajnálom.

(MOST SZÉPLENNI KATONÁNAK)

Kiadja a Honvédelmi Minisztérium  
Kiképzési és Nevelési Csoport Főnöksége.  
1948. 29. old.

Haladjunk utunkon tovább! A Himnusz költőjét, Kőlcseyt idézzük a következőkben, hiszen ez a föld amit innen látunk, a Túr és a Tisza összefolyásának környéke 150 évvel ezelőtt Kőlcsey-birtok volt. Kőlcsey így írja le lakhelyét 1815. október 7-én kelt levelében iskolatársának, Kállay Ferencnek: „a körny, melyben lakom, el van dugva szem elől, szép, de vad s feletle magányos. Egyfelelő a Tisza foly, másfelől a Túr, mely itt amabba szakad, s minket a torkolatban hagy laknunk. Egyfelől nagy erdők körítenek, másfelől nyílás esik, s láthatárunkat a mármarosí bércek határozzák. Nem poétai hely-e, édes barátom?”.

A poétai helyet más szemmel méri az Alföld szerelmese, az örökké vándorló, mindig újat kereső poéta: Petőfi. 1847 februárjában írja A Tisza c. költeményét Pesten. Visszaemlékezik a Tisza-parti tájra, s csodálat és elragadtatás hangján szól a folyóról. (A költeményt egy tanuló elszavalja. A IV. osztályban olvasott verset itt a tartalom és forma egységében a költői képek kibontásával elemezzük. Mennyivel többet mondhat ez a VII. osztályos tanulónak.) 1847 júliusában kelt Szatmárban Petőfi Sándor egyik úti levele. Ebben a nagy elődök tisztelőjének sorait olvashatjuk, akit megrendít Kőlcsey jeltelen sírja: „Badaló mellett, Bereg és Szatmár megye közt jöttem át a Tiszán, a szép Tiszán, Ugy szeretem e folyót! talán azért, mert éppen az Alföldön vándorol keresztül, az én kedves Alföldemen. Badalóval csaknem szemközt fekszik innen a Tiszán (tulajdonképpen túl a Tiszán) Cseke, és a csekei temetőben Kőlcsey Ferenc. Tavaly ősszel egy pár hétig laktam itt, s meg-meglátogattam a szent sírt, melyben a legnemesebb szívek egyike halmad. Halmánál nincs kőszobor, mégcsak fejfa sincs, melyre neve volna fölírva, de nincs is rá szükség, mert az odalépő vándornak szívdobogása megmondja, ki van ott eltemetve. Csendes e táj; a városok, a nagy világ zaja nem hallik ideig. A nagy férfi sírja körül csak a szellő rezgeti a tövisbokrokat, a tövisbokrok virágain vadméhek donganak, s távol az andalgó Tisza halkan mormogja dalát, hogy a koporsónak álmát meg ne zavarja.”

Elhagyjuk a híres Ecsedi-láp vidékét, amely régen a végláthatatlan mocsár, nádas, füzes területe volt. Az Ecsedi-lápot ma már csak nótákban emlegetik. Helyén gazdag búzatermő táblák ékeskednek. Tekereg, kanyarog a folyó. A parti füzesek alatt a vízben éppen most meríti a vesszőből font varsát a halász. Halkan nóta cseng ajkáról:

Révészlegény, vigyél át a Tiszán,  
Megfizetek én a túlsó partján.  
Piros pejparipát veszek,

Rá ezüst patkót veretek,  
Csak még a babámmal egyszér  
beszélhessek.”

Történelmi emléket idéz a Tisza bal partján levő Tarpa. Az 1696-os hegyaljai felkelést idézzük. Sokan menekültek a Munkács körüli erdőkbe. Ezeket fogja össze egy lelkes tarpai jobbágy, Esze Tamás, és viszi Rákóczi felé a szabadság zászlaja alá. Esze Tamás a kuruc hagyományok középpontjában áll. A nép sok történetben örökölte meg a legendás katonát. (A tanulók megemlíthetik a vele kapcsolatos történelmi olvasmányait, de ezekkel részletesen ne foglalkozunk.) Nemcsak Esze Tamás korában látták a tarpaiak hol a nép helye, hol az igazi ellenség, a késői korok történelmében is jó utón haladtak. Negyvennyolcban, tizenkilencben, a Horthy-uralom alatt az igazi ügy mellett állt ki Tarpa népe. „Tarpa kuruc volt — kuruc marad” címen a történelmi levegőű vidék mai emberét mutatja be az „Ezerszínű Magyarország” című kötetben László Gyula. (Tanuló olvassa fel.)

A kanyargó Tisza-part sok apró falva, lelkes dolgozó emberek otthona. Életem adott nekik, kényeret hosszú időn át ez a szőke folyó. A mindennapi élet verejtékét itt, a partján törölték le homlokukról. Itt énekelgettek, táncolgattak a falu fiataljai. A leány sokszor várt a ringó csónakon kedvesére, aki vagy a ménest hagyta ott, vagy a varsát, mert lejtött a faluból a leány. Orosz Sándor Tuzséron gyűjtötte a következő népdalt: (Lásd a 285. oldalon!)

Tiszabercel Bessenyeit juttatja eszünkbe. Itt élt, mielőtt megismerte volna a fény, a műveltség és a magyar gyűlölet városát, Bécset. Ide is tért vissza onnan. A császárváros zajló életében nemigen volt ideje a parlagon maradt megműveletlen hazai tájra gondolni. De az éjszaka álmai szabadon száguldoztak, a múlt képei megjelentek a testőrtiszt előtt. Nem tudott az álomban újra látott otthoni képek elől menekülni. Szerette szűkebb hazáját, így nem is lehetett nagy lelki kényszer, hogy az álom ihlette percek képeit papírra vesse. Megszületett „A Tiszának reggeli gyönyörűsége” c. leíró költeménye. (A nevelő olvassa el, lehetőleg minden tanuló kezében legyen ott a szöveg. Elemzés közösen történik.)

A vers első részében a nap tüzes szemével nézi a partot. A mosolygó hajnal előzi az éjszakát. Az éji sötétség az erdők, völgyek mélyébe költözik. Ahogy emelkedik a horizonton a nap, ragyog, fényesedik, úgy lesz

\* Petőfi Sándor: Úti levelek, XIV. levél 2., 3. bekezdés.

\* Megújul a világ c. antológia. Válogatta Györe Imre. Móra Ferenc Könyvkiadó 1960.

# ZAJLIK A TISZA...

Tempo giusto (♩ = 120)

Tuzsér - O.S.



Zaj-lik a Ti-sza, sá-ros nem tiszta, sen-ki nem me-het át raj- ta.



Ész-re ne ve-gyé-k, szó-vá ne te-gyé-k, sá-ros lett a ci-pő-m sar-ka.



É-des-a-nyám jól vi-gya-zott rám, még-se tud-ja, hogy a lán-ya csal-fa,



É-j-jel a Ti-szón rin-gó csóna-kón bar-na szere-ő-jét vár-ja.

„A HARCBA NEM SZABAD MEGÁLLNI...”

KISZ doloskönyv

Kiadja az Országos Ifjúsági Sportbizottság

mindig tisztább, világosabb a táj, s „nagy lármája elkezdődik rendben”. Szinte látjuk a madárdalos erdőbe induló vadászokat, halljuk a kopók, kürtök hangját, a furulyák zenését.

A sokféle tarka zaj után közvetlenül a folyó melletti jegenyékről ír a költő, melyek majdnem éig nyúlnak fel, de a gyökereik mélyen ereszkednek.

„Terjedt gallyaikkal lefelé hajlanak,  
S mintha szomjúznának, a vizekbe nyúlnak.  
Nyájasan zörögnek zöld s fejér levelek,  
Melyeken csak lassan bujdosnak a szelek.”

Most veti tekintetét a szép tájban, „sárga rajtékokat” formáló folyóra: a Tiszára. Csendesen folyik „Sok gallyak s levelek ballagnak a színen”. Hallgatja a fölötte elhúzó gerlicék turbékolását, messzi rétekről a darvak kiáltását, hatyúk süvöltését s a puskaszóra alábuó madarak panaszszavát. Boldog érzéssel áll meg a költő kedves szülőföldjén. A képszerű leírással, mely szinte ragyog a nap egyre erősödő fényében, a hangjaiban

feléledt természet bemutatásával a költő méltó emléket állít szülőföldjének:

„Ilyen a hely, ahol életre születtem,  
S a nagy természetnek férfi tagja lettem.”  
A költemény verselése nehézkes, de ezt elfeledtetik velünk az egymásra torlódó képek, melyek bemutatják a hazaszálló álom édességét. Haladunk lassan a szőke folyón, messziről magaslik a nép által Kopaszhegynek nevezett 515 méter magas Tokaji-hegy. Itt terem a híres tokaji, melyről megemlékezett Hunyadi János, Csokonai Vitéz Mihály, Petőfi Sándor Úti levelében így ír: „E városban laknak, e hegyeken az öröm istenei, innen küldik szét a világba apostolaikat, a palackba zárt arany színű lángokat, hogy prédikálják a népnek, miszerint a föld nem a siralom völgye...” A jókedvű borissza vers is itt született.

„Mért nem tesz az isten most csodát?  
Változtatná borrá a Tiszát.  
Hadd lehetnék én meg a Duna,  
Hogy a Tisza belém omlana.”

Voltaire, a francia felvilágosodás nagy tudósa miután megkóstolta a magyar Fekete Jánostól kapott tokajit, így ír: „e borban erő és édesség van, amittől újjáéled az ember. Ez a bor az agy minden rostját mozgásba hozza, és a szellem, a jókedv sziporkáinak varázslatos rújzátékát csalja elő a lélek mélyéről.”

Anatole France így zengi a tokaji bor dícséretét: „felhajtottam egy pohárral írás közben, és egyszerre az édes nyugalom tündére kezdett velem játszadoxni. A tokaji a feledés itala! Mily boldog lehet az a vidék, ahol ilyen mézédess források törnek fel a porhanyós anyaföldből! Milyen derűs harmónia lakozhatik ott? Mily forró szerelem, mennyi kultúra, hűség, barátság, értelem? Ülnek az aranyfolyó partján, és kedvükre meríthetnek belőle. Ilyennek képzelem a görög istenek tanúját az Olympuson.” (Az idézetek megtalálhatók az Ezerszínű Magyarország c. kötetben, onnan tanuló olvassa fel az elragadtatás humorral vegyes sorait.)

Búcsúzunk ettől a szép vidéktől, a szőlőlevéllel borított andezitsapkáját magasra emeli a Kopasz, mintha búcsút intene nekünk, akik a kanyargó folyón egy új óriás felé haladunk. Tiszalók a következő állomásunk. Végignézzünk a partok mellett: virágzó, dús természet mindenütt. Nem így volt néhány évvel ezelőtt! Az Alföldnek legaszályosabb vidéke volt ez. Elszikésedett a szántó, kiégett a legelő. Népi demokratikus államunk nagy, nagy munkával, mérhetetlen sok pénzzel vizet adott e tájnak, megépítette a tiszalöki óriást, melyről az Ezerszínű Magyarország című könyvben Koroda Miklós ír. (Tanuló olvassa, feldolgozás beszélgetés formájában, szemléltető képek segítségével. Szemléltetés: képek az erőműről és a vízelépcsőről az „Ot-száz kép Magyarország”-ról című könyvből, de levelezés útján is gyűjthetnek képeket a tanulók tiszalöki pajrásoktól.) Az ember tudásával, munkájával megváltoztatja a természetet, segítségül hívja a szellemi és fizikai munka létesítményeit, a gépóriásokat. Itt már minden a legmodernebb eszközökkel, módszerekkel épült, ez már a mi szocialista embe-reink alkotása.

**Összefoglalás:** a Felső-Tisza vidékét bejártuk. Egymás mellett haladtunk el a régi korok emlékei mellett, majd befutottunk a mába. Így talán jobban megértjük a körülöt-tünk kavargó életet, mert a múlt jobban megérteti a jelent, és a jelen sokszor segít a múlt magyarázásába s előrevetíti a jövőt. Tér-képünkön rögzítjük ennek a foglalkozásnak állomásait. Szeretném, ha egyszer ezt a gondolatban megtett utat valamelyiketek a való-ságban is végigjárná. Reméljük, ehhez a né-hány óra kedvet ébreszt. S most készüljünk elő a következő foglalkozásra.

Tiszalöktől Szegedig asztal simaságú terü-leten kanyarog a szőke folyó. Sok-sok törté-nelmi eseménynek volt tanúja évezredek fo-lyamán. Írjatok le néhány helynevet, s úti-kalauzotokban, lexikonokban próbáljatok utánanézni, kiknek a képét ringatta, köny-nyet vagy vérét nyelte éppen ott a Tisza. (Helynevek: Alpár, Várkony, Muhi, Tisza-füred, Szolnok. Az események irodalmi fel-dolgozását egy-egy tanuló megkapja a felké-szüléshez. Tóth Árpád: A Muhi-pusztán, Vö-rösmarty: András és Béla, Jókai: Csataké-pekből, a Két menyasszony, Madarász: Csi-hajda: Szolnok elfoglalása.) — Ezen a fog-lalkozáson kerül sor a tiszai árvizek bemu-tatására a következő művek alapján: Petőfi: Úti levelek (III. levél Debrecen, máj. 14. 1847. Részlet.); Mikszáth: Szeged könyve (A haragos Tisza, Verhovay mint kormány-biztosi helyettes, A legborzasztóbb éj). Fel-használható még: Jókai: Az új földesúr c. regényének az árvíz leírása, Tömörkény: Munkások; A nagy víz. — Felvillantjuk, ho-gyan élt a szegény ember a Tisza partján (Ady: Gözösről az Alföld, Kosztolányi: Al-föld, Szép Ernő: Tiszapart, Népdalok), s mi-lyen változás történt a felszabadulás után. (Utleírás az Ezerszínű Magyarország c. kö-tetből, Váci Mihály: Szabadság! Tégy gazdag-gá minket!)

## II. Az összegyűjtött anyag feldolgozása.

Az előkészítésnek megfelelően 3 egységben dolgozzuk fel az anyagot:

1. A haragos Tisza szabályozása.
2. Történelem a Tisza partján.
3. Hétköznapiak a Tisza partján.

Petőfi: Úti leveleivel kezdhetjük az órát. Jellemzően mutatja be a költő a megáradt Tiszát, az Alföldet, nagyszerű humorral az utak minőségét. („hosszúsága egész félórányi ugyan, de jó időben négylovas kocsi — nyolc ökor segítségével — egy nap alatt is meg-járja”), s véleményét a Tisza szabályozásá-ról, hamba fogásáról. E véleményen ne cso-dálkozzunk. Jellemző a korlátatlan természet vadvirágára, a szabadság költőjére.

Mikor Petőfi ezeket a sorokat írta, már megkezdődött a Tisza szabályozása. Röviden utalunk a földrajzból ismert tényekre, ezek jelentőségére, Széchenyi szerepére, aki Tisza-dobnál maga végezte az első kapavágást. Az évről évre visszatérő áradásról sok népdal is panaszodik. („Révészek, révészek.”)

A legtragikusabb Szeged számára az 1879-i árvíz volt. Mikszáth itt élte át ezeket a na-pokat, Szeged könyve című művében több elbeszélése örökíti meg a legszomorúbb vá-rost, a legborzasztóbb éjt. (A haragos Tisza,

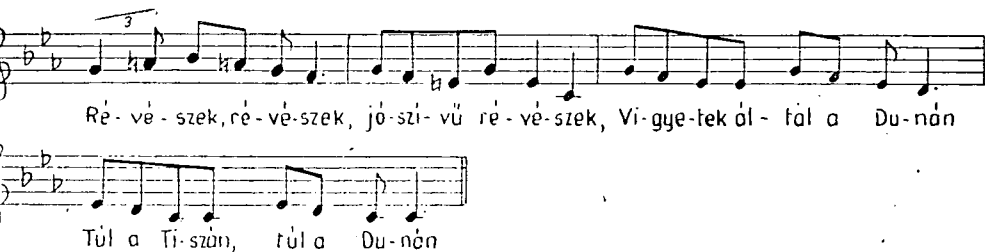
\* Petőfi: Úti levelek III. levél 2. bekezdés.



# RÉVÉSZEK, RÉVÉSZEK

Poco parlando

Tápé (Csongrád) P.A.



- Nem lehet agyalom, Nem lehet galambom;  
A Tiszának nagy az árja, a hajónkat leszakítja. -

Van egy zsák aranyom, Meg egy szép leányom,  
Azt is nektek odaadom, Csak legyenek a túlsó parton

RÓZSA

Zeneműkiadó Vállalat  
1953. 55. old

- Nem lehet agyalom, Nem lehet galambom;  
A Tiszának nagy az árja, A hajónkat leszakítja. -

Verhovay, mint kormánybiztosi helyettes, A legborzasztóbb éj, A legszomorúbb város.) Feldolgozásra a Verhovay... és a Legborzasztóbb éj címűeket ajánlom. Az előbbi „a szép, haragos, rakoncátlan” folyót boszszúálló elemként hajófedélzetéről mutatja be, amint az író Szeged felől Tápé, Algyő felé halad. A színes, szemléletes leírás gyönyörködéssel vegyes borzongást kelt az olvasóban, s meghatóan mutatja be egy deres hajú ember szájába adva a szót, az egyszerű emberek ragaszkodását „tűzhelyükhöz”. Az utóbbi, A legborzasztóbb éj elbeszélő jellegű, művészen érzékelteti a várakozás feszültségét, s a döbbenetet és tanácstalanságot, amelyet az egyszerű „megtörtént” szó kiváltott a város-háza tanácstermében várakozókból. (A tanulók olvassák, ismertetik a szemelvényeket.)

Századok során nemcsak az elemekkel küzdött népünk a Tisza-partján, hanem az emberrel is. Vért ontotta, hogy megszerezze és megtartsa a hazát. A honfoglalásról Alpár „messze terült síkja” beszél. Vörösmarty: Zalán futása című művének X. énekéből olvashatunk fel néhány sort (475—516), valamint az utolsó 28 sort. Mozgalmas csatajelenetnek s Zalán futásának vagyunk tanúi e sorokban.

A „csillogva, robogva” érkező magyar harcosok elsőpró győzelmével Vörösmarty a tehetetlen kort akarja tanítani arra, hogy „Bátorság teszi, nemcsak erő, a harci hatalmat” (VII. ének). Az öntelt, gőgös Zalán (I. ének 76—83. sor) megszegyenülten, bűba merülten

távolról szemléli Alpár mezejét. X. ének. A Vörösmarty-sorokat feltétlenül a tanár mutassa be értelmi hangsúlyozással, nehogy a nyelvi nehézség elidegenítse a gyermekeket.)

A korona és kard Várkonyban lejátsszódó jelenetét a tanulók valószínűleg ismerik a történelem órákról. Jól kapcsolható ehhez Vörösmarty: András és Béla c. költeménye. A mű teljes drámaiságában, feszültségében mutatja a testvérviszályt (kérdő mondatok, megszólítás, indulatszó, rövid tömondatok), majd a feloldódást, megnyugvást (összetett mondatok). Az esemény a nagy történelmi próbákhoz képest epizodikus jelentőségű, így az anyag zsúfoltsága miatt el is hagyható.

E témakörben az időrendet követve a Tisza—Sajó síkján állunk meg Tóth Árpáddal, s idézzük a tatárjárás korát. A költő képzeletében megjelenik a kék selyem mező, a csöndben pihenő szekérvár, a virrasztó halvány király, látja a hörgő avaron kúszó bősztatárhadat s az ájult sápadt Sajó-habot. A szomorúság, a gyász szólal meg a késő századok fiában a felidézett képek nyomán (jelzőkkel zsúfoltt hosszú mondatok, hasonlatok).

Nemcsak gyász-, hanem győzelmi napokat, roppant hadakat is látott a Tisza melléke. 1848: Tiszafüred; indul a dicsőséges tavaszi hadjárat. 1849. március 5. Szolnok: Damjanich újoncai, vörössipkásai szétverik, üldözik az osztrák seregeket. (Jókai: Két menyaszszony c. elbeszéléseinek részletét olvassuk. Fel-

dolgozását lásd: Nagy magyar költők II. kötet 143—145. lap. Tankönyvkiadó 1955.)

„Kilencszáz és tizenkilenc év.

Július 30, déli nap.

Szolnok felé vad zakatolva

Rohan egy katonavonatot.”

Madarász Emil (életéről is közölhetünk néhány adatot) Csihajda című elbeszélő költeményében állít emléket a négy század vörös tengerész hősiességének, helytállásának. Tömjön, néhány vonással felvázolja a több irányból támadó ellenséges erőket s velük szemben a maroknyi magyar sereget, melyben felsorakozott a zászlóalj szakácsa, a szanitéc és a zord tanár is; látjuk a rémülten rohanó burzsujs seregeket és a győztesen is néma megverteket: „Szolnok mienk lett, de a Kommuná elbukott.”

A foglalkozás harmadik témaköre: Hétköznapok a Tisza-partján címen a dolgozó ember életét, munkáját kívánja bemutatni népdalok, költemények, festmények alapján. Az ősi fog-

lalkozás, a halászat különböző műalkotásokban tükröződik. Mednyánszky László: Tiszai halászat című képét szemlélthetjük. (Eredetije a Magyar Nemzeti Galéria tulajdona, reprodukció Mednyánszky László: Képzőművészeti Alap Kiadóvállalat 1963. A kép elemzése ugyanott a 6. lapon.) A szürke, ködös ég alatt felcsendül a kérdés: „Hej, halászok, halászok, mit fogott a hálótok. (Vikár Béla gyűjtése Szegvár.) Az elnyújtott bánatos dallam hosszan cseng a néma partok között. (A szöveggel együtt a dallam megtanítását is javasoljuk.) Szép Ernő „Tisza-part”-jának szegény halászbere is hiába vigyázza a „tolvaj hálót”, „halat nem tud benne lelteni”. (A költemény megtalálható a Tiszta szívvel c. antológiában.) A folyót végigkísérő füves pusztaságon a gulyások, pásztorok, szegénylegények panasza szólal meg a népdalokban. (Bujdosik az árva madár [Ének tankönyv] „Amott legel, amott legel”. Kodály gyűjtése Tiszacsegen.)

## AMOTT LEGEL

Poco rubato  $\text{♩} = 63$

Tiszacsege K.Z

A-mott le-gel, a-mott le-gel, a-mott le-gel hat-pej-csi-kő ma-gó-ba

Mind a hat-nak, mind a hat-nak, Mind a hat-nak réz-bé-kő-ban a jó<sup>o</sup>bo

Gyere paj-tás, té-ritsd vissza a csi-kót, Re-szel-jük le, re-szel-jük le,

re-szel-jük le a ló-bá-ról a bé-kót

TISZÁN INNEN, DUMÁN TÚL

Zeneműkiadó

1959.

115. old

Milyenek látta a századforduló idején Ady: Gözösről az Alföld-et? (A költemény feldolgozását elsősorban 8. osztályosokból alakult csoportoknak javasoljuk.) A „magyar ugar” költőjének meglehetősen reménytelen, de együttérző hangja szólal meg itt: „kísírunk a gözösből, sok nehéz, könnyes jóslást sorsodról, Alföld népe”. Témájában, hangulatában, mondanivalójában Ady versével rokon Kosz-

tolányi: Alföld című költeménye, az is felhasználható az Ady-vers helyett. — Mednyánszky: Tanya című olajfestménye (Magyar Nemzeti Galéria) szintén alföldi tájat idéz.

„A zsúpfedelű ház és a talaj nagy erejű vörösesbarnái, a mély-sötétkék viharos ég baljós színezetet adnak a látomásszerű tájképnek, mely a századforduló paraszti életé-

nek komor feszültségét árasztja.” (Bres-tyánszky Ilona: Mednyánszky László 11. lap.)

A felszabadulás óta megváltozóban van az alföldi táj képe. Ezt a változást sürgetőné Váci Mihály, aki „az értelmes erő, láncaltapas traktorával szaggatná fel gyorsabban ezt a tájat”, hogy:

„tűnjön el a falvak borzassága és a tanyák sündisznó-szuszogása”

Sürgetőcén szól:

„Szabadság! — Tégy gazdaggá minket!

Gazdagság! Térdelj ide mellénk

Az Alföld szőnyegére, bibelődj velünk!

(Váci Mihály: Szabadság! Tégy gazdaggá minket, Szegények hatalma című kötet. A költemény a nevelő mutassa be, vagy lemezről hallgassák meg, próbázáshoz egy-két tanuló meg is tanulhatja.) A jelenbe-s a jövő sodrába állít bennünket Varga Domokos utleírása. („A jövő sodrában”, Ezerszínű Magyarország kötetben.) Tanulói beszámoló formájában részletek, főleg a jelenre vonatkozó részletek bemutatásával javasoljuk feldolgozásra. Feltétlenül emeljük ki a Chionivi Ferenc festőművész szavait: „A hegyes-dombos tájak panorámaszerű, díszleteszerű szépsége — engemet nem csábít. Az Alföld az más. Itt sokkal halkabbak a szépségek, nem olyan rikoltók — sokkal nehezebb is hozzájuk férni, észrevenni őket.” Szinte Petőfi vallomását halljuk. Az új létesítmények szemléltetése jól egészítheti ki az Alföld, Szolnok új arcának megismertetését.

III. A témakör harmadik óráját a múzeum-, könyvtár-, illetve kiállítási térben tartanánk. Itt már jobban számítnak a tanulók önálló munkájára, s előkészítésképpen kisebb csoportokban anyagot gyűjtenek a kiállítás anyagából, szegedi írók, költők a Tiszával kapcsolatos műveiből. A foglalkozásra Tömörkény, Juhász Gyula, József Attila, Radnóti Miklós kötetet hoznak magukkal, a verseket, leírásokat, elbeszéléseket ők olvasák. Az óra felépítése a következő lehet:

1. Tanári bevezető, amely foglalkozik a Tisza és Szeged közös múltjával.

2. A kiválasztott szemelvények bemutatása, megbeszélése, a tanulók beszámolója az irodalmi kiállítás anyagáról.

3. Az utolsó foglalkozás: kirándulás, próbázás, vetélkedő megbeszélés, a tanulók beszámolója az irodalmi kiállítás anyagáról.

4. „A Tisza élővilága” című kiállítás megtekintése.

A gazdag irodalmi anyagból a következő művek feldolgozását javasoljuk: Juhász Gyula: Tibiscus partján, Szeged, Vízimalom, Darvadozás, Tiszai csönd, Reflektor; Tömörkény: Virradat előtt (részletek 1., 2., 3., 4., 6. bekezdés), Hajnal a parton (1. bekezdés), Parti füzesek (2., 5., 6. bekezdés), Szirtesek

a partok (teljes egészében); József Attila: Szeged alatt; Radnóti: Pontos vers az alkonyatról; Gárdonyi: Éjjel a Tiszán.

„Egy nap a Tisza-partján” címen a következő csoportosításban dolgoztunk. Tömörkény: Virradat előtt, Hajnal a parton c. leírásai, a tiszai táj ébredését mutatják be. A tájban a nappal megjelenik az ember, s megkezdődik az élet, a nehéz, küzdelmes. Tütajosok ereszkednek a Maroson (Parti füzesek); vízimalom forog Tápé alatt (Juhász: Vízimalom. Kapcsolat A kis Tisza hídján c. költeménnyel); homokszállító hajót vontatnak a rációk (Tömörkény: Szirtesek a parton), megrendítően mutatja be az író, hogy a munkával eldurvult test meleg, érző szívet takar, a magyar hajós életét kockáztatva menti ki a vízből az idegen nép gyermekét. Közeleg az alkony („Darvadozás”), majd „hálót fon az est, a nagy barna pók” (Tiszai csönd), de két pipacs dacol a sötéttel, őrzi „piros hitét” (Pontos vers az alkonyatról); s mégis nem-sokára „túl a Tiszán, az újszegedi parton” kigyullad a „Reflektor” (Juhász Gyula), s feljön a „hold a Tiszára, csend borul a fűre, fára” (Éjjel a Tiszán); végül felcsendülhet egy-két népdal. Elképzeltető olyan megoldás is, hogy a művek témájának időbelisége adja a feldolgozás egymásutánját.

Természetesen a felsorolt műveken kívül vagy helyett mások is felhasználhatók, különösen gazdag Tömörkénynek a Tiszára vonatkozó irodalma, s megszólaltathatunk mai szegedi költőket is.

IV. A gondolatban végigjárt sok-sok kilométeres útnak stílusos befejezése lehet egy irodalmi séta, kirándulás, amelyet részpróba-zással, vetélkedéssel kapcsolhatunk össze. A sétának az a célja, hogy megérettessük azt, amiről Bóka László a „Beszélő tájak” előszavában ír: „ennek a kis hazai tájnak nemcsak azok a kincsei, melyeket föld alatti bányák gazdag ereje rejt, nemcsak térszíni formái gyönyörködtenek, nemcsak humusza életet... De kincsünk, gyönyörűségünk, életünk forrása, szeretetünk és büszkeségünk tárgya ez a föld azért is, mert tele van tündéri érintések nyomaival. Szeretni kell ezt a földet, mert bölcsők ringatója, koporsók ágya, szent nyomok megőrzője.” — Ha megállunk a Juhász Gyula (volt Fodor utca) egyik emléktáblával megjelölt épülete előtt, láthatjuk azt a házat, ahol a költő szeme örökre lecsukódott. Szülőházát hiába keresnénk, mert amit az árvíz meghagyott, azt többnyire elvitte a városrendezés. Juhász Gyula szívébe is bele-vágott egy csákány 1926-ban, lebontották szülőházát. (Egy ház c. költemény.) Az Orszá-lán utca kövein Mikszáth cipője koppant, a Tömörkény utcai lakóházából Tömörkény Ist-ván indult napról napra a Közművelődési Palotába, amelynek közelében ma szobra áll

Móra Ferencével és Juhász Gyulával együtt. A Széchenyi tér szobrai közül három tiszai vonatkozású: Széchenyi Istváné, a szabályozás sürgetőjéé, Vásárhelyi Pálé, a tervezőé, Tisza Lajosé, az árvízi kormánybiztosé. Végigjárva ezeket a helyeket utunkat a hídon át folytatjuk, s az újszegedi parton fölfelé haladva megállunk „e tájon, hol a két víz összeér”, a Tisza—Maros torkolatánál. Itt rendezzük meg a részpróbázást. (A próbakövetelmények az első foglalkozás óta ismeretek, lásd Uttörő különpróba-füzetek, Előadóművész különpróba, írta Ascher Oszkár, 39. lap.) A próbázás ne legyen leckeefelmondás-szerű, teremtünk olyan légkört, hogy tanulóink szívesen, örömmel szavaljanak, énekeljenek, mondjanak prózai szerepet, beszám-

olmót. Összekapcsolhatjuk vetélkedővel, pl. az vehet részt, a Tiszáról szóló irodalmi—földrajzi—történelmi—biológiai vetélkedésen, aki elszaval egy leíró verset, vagy Tömörkénytől idéz szó szerint néhány mondatot, elénekel egy népdalt stb. A kérdések összeállításába a szakkörvezető bevonhatja a földrajz—biológia szakos kartársakat is. Az ünnepelességet fokozhatja a nem szakköri tagoknak és a szülőknek a meghívása is. A teljesített szakpróba-követelményt a szakköri naplóba a titkár vezesse be.

Szeged város magyar szakos tanárainak alkotó munkaközössége (Vezető: Radnóti Tamás; munkatársak: Ésik Zoltánné, Ferenczy Istvánné és Mihály Gyuláné)

## GONDOLATOK A GYAKORLATI FOGLALKOZÁS TANMENETÉNEK ÖSSZEÁLLÍTÁSÁHOZ

A gyakorlati foglalkozás tanmenetének összeállításakor a komplex munkák okozhatnak gondot. Munkánk közben az alábbi kérdések merülhetnek fel:

A tantervi követelményeknek megfelelően elajátított részműveleteket, fogásokat milyen munkadarabokon gyakoroltassuk? Melyek azok a munkadarabok, amelyek a gyermek érdeklődését felkeltik, alkotó képzetét, esztétikai érzékét fejlesztik? Melyek legyenek azok a tárgyak, amelyek használhatóságuk miatt a gyermekeket akarateréjének további fokozására serkentik? Szempont lehet a készítenő tárgy megválasztásánál a szülőföld, a lakóhely népművészeti alkotásának, helyi sajátos termékeinek megismertetése, megbecsültetése is. Végül, s nem utolsósorban, gondolnunk kell arra, milyen nevelési feladatokat oldhatunk meg a választott komplex munkadarab elkészítése során.

Osztályaink többnyire koedukáltak. Figyelemmel kell lennünk arra is, hogy mindkét nembeli tanulók vágyat érezzenek a munkadarab sikeres elkészítéséhez.

Az alább felsorolt és kidolgozott témák megválasztásánál mindezekre a szempontokra tekintettel voltam. A tanulók lelkesen, jó és állandó munkalendülettel dolgoztak. Az alább ismertetett témákat a IV. osztályban a tanév utolsó hónapjaiban készítettük el. Új technikai fogás megtanítására, új szerszám megismertetésére nem volt szükség, így az egymás után következő 2 óra elég volt a kitűzött feladat megvalósításához. A kis kerti szék, a kis lábtörő a fiúknak is megnyerte tetszését. Az utóbbi poháralátétnek is alkalmas, ha négyzetes formára készítjük. A tárgyi koncentráció is érvényesült a témák megválasztásakor, hiszen a környezetismeret

óráin találkozunk a tápéiak háziipari termékeivel, a becslések és mérések a számolási ismeretek gyakorlati alkalmazására és a készségek fejlesztésére nyújtanak lehetőséget.

*Az egyik óraterv:*

Készítendő tárgy: kis kertiszék.

Feladat: húzal egyengetése, alakítása tuskén, szerelése. Beszövés.

Nevelési feladat: kis testvér vagy rokon megajándékozásával tudunk örömet szerezni.

Anyagszükséglet: 1 milliméter átmérőjű lágy alumínium húzal, 25 centiméter hosszúságú, élénk színű gyapjúfonál.

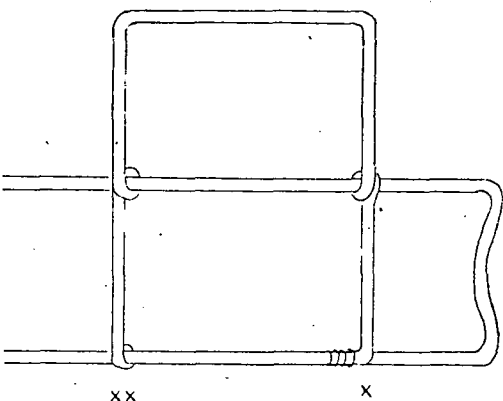
Szerszükséglet: tüske, kúposfogó, beszövető, olló, alátét (papírlemez).

A modellt már pár napja szemléli az osztály, a tanulók tudják, hogy ezt fogják elkészíteni. Azzal a feladattal bíztam meg őket, tervezgessék, hogyan készítjük el a kis kerti széket.

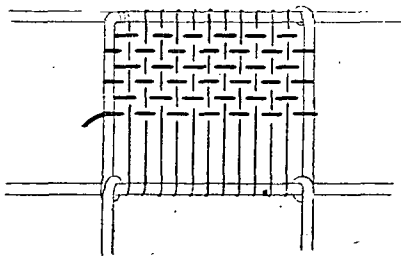
- a) A felszerelés ellenőrzése.
- b) A munkamenet megállapítása közösen.
- c) A munkamenet rögzítése a táblán.

1. Az ülőke alakítása tuskén. Méretei: 4×2 cm.
2. Az egyik oldalsó láb alakítása tuskén. Méretei: 2×2 cm.
3. A hátlap alakítása tuskén. Méretei: 2×3 cm.
4. A másik oldalsó láb alakítása tuskén. Méretei: 2×2 cm.
5. A lábak és a támlap hajlítása (az ülőkére merőlegesen).
6. Beszövés.

- d) A kiterített modellen szemléljük a huzal szerelését.



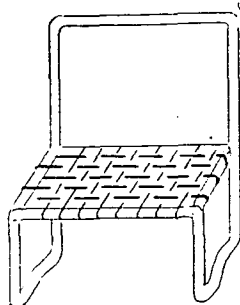
1. Megjelöljük a kiinduló pontot,
  2. a huzalvezetés irányát,
  3. a huzalok rögzítését,
  4. a vonalak egymáshoz való viszonyát (merőlegesek a rögzítéseknél).
- e) A munka végzése: a gyerekek dolgoznak, a nevelő irányít.
- f) A beszövés. Egyszerű csomókötéssel rögzítjük a szálakat. Nyolcas szál felvetéssel szelvényben berögtjük az ülőkét, majd hosszában le-föl szál fűzéssel tömitjük.



- g) A kisszék felállítása kiterített helyzetéből.
- h) Bírálát: a csomózás és a beszövés kivitelezésének értékelése.
- i) Megjelöljük a jövő órai anyagot: a tanulók megtervezik, hogyan készíthetnek a kisszékhez asztalkát, vagy állólámpát. Ezen a fokon a tervezés és a kivitelezés is lehet önálló. Ez a feladat erősen fejleszti a gyermek feladatmegoldó képességét.

A másik óraterv:  
Készítendő tárgy: babalábtörlő készítése rámán.

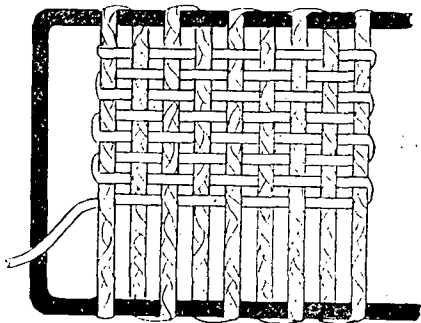
Feladat: fonás, beszövés, csomózás.  
Nevelési feladat: az otthon, az iskola tisztaságának megőrzése (lábtörlés).



Anyagszükséglet: kb. 20 szál rafia, 1–2 szál élénk színű fonál.

Szerszámszükséglet: zsákvarrótű, 1 db 13×8 cm-es, U-alakú keményhuzal ráma (a felső osztályok valamelyike szívesen elkészíti).

- a) Beszélgetés a munkadarabról: anyaga rafia, hol használják, honnan való? A tárgy használata, ezzel összefüggésben utalás a nevelési feladatra. Hol készítenek lakóhelyünk környékén gyékény-lábtörlőket? Egy eredeti tápéi és az elkészítendő kisméretű babalábtörlő bemutatása.
- b) A szemlélet nyomán a munkamenet megbeszélése, rögzítése a táblán.
1. Rafiaszálak fonása 3 ágból. Ügyesen toldjuk! Mérete: másfél-két méter hosszú.
  2. A szálak felvetése az U-alakú fémkeretre (csomóval kezdjük, nyolcas szál felvetést használunk, páratlan szálát vesszük fel, kb. 17-et).
  3. Beszövés a keretszálakkal: egyik szál fent, a másik alul marad. Visszafelé ellentétesen. Kb. 8–9 keresztszál lesz.



4. Levesszük a rájáról. Elvarrjuk a kezdő és a végződő rafiaszálat.

5. Élénk színű fonállal a két szélén egy befűzést teszünk.

c) *Értékelés:* A szövés egyenletes sűrűsége, az oldalak egyenes vonala szerint.

Mindkét tárgy elkészítése a tantervben előírt részfeladatok célszerű felhasználását is je-

lenti. A kisszék elkészítése a huzalok hajlításának, szerelésének, darabolásának, egyengetésének gyakorlása. A babalábtörlő a harisnya beszövéséhez kapcsolódik pontosan. Így semmi új fogást, szerszámhasználatot nem kell az órán tanítani. A gyerekek sikerélménye biztosítva van.

*Dr. Hencz Aurélné*  
gyakorló iskolai tanító

## MIT VÁROK A NAPKÖZI OTTHONTÓL?

Napjainkban, amikor a rohanó élet egyre növekvő irama mind több és több édesanyát állít a munkapadok, az íróasztalok, a különböző futószalagok mellé, szinte óráról órára fokozódik a napközi otthonok jelentősége. A munkába induló édesanyák és édesapák féltő gonddal küldik gyermekeiket ebbe az intézménybe, hogy a munkaidő tartamára ott kaphassák meg az otthon melegét, majd a szakszerű eligazítást a tanítás területén.

És ha a sok szülő sokféle arcát közelebről megfigyeljük, hamarosan rájövünk, hogy ahányan vannak, szinte annyiféleképpen szeretnék látni a napközi működését.

A sokféle véleményből most egyet szeretnék elmondani: a magamét. Nem úgy mint pedagógus, hanem mint napközis gyermekek édesapja.

Mindenekelőtt abból a megállapításból indulok ki, hogy a napközi otthonok intézménye — mint alakuló társadalmi rendünk annyi más alkotása — fejlődésben van. Ha visszapiillantunk a beindulás időszakára, megállapíthatjuk, hogy az azóta eltelt idő alatt hatalmas ütemben fejlődött, terebélyesedett. Az első idők szükségmegoldásait fokozatosan felváltotta és váltja még ma is a menetközben szerzett tapasztalatokból született és kikristályosodott eljárások sorozata.

Gondoljunk itt elsősorban az intézmény személyi és dologi feltételeire. Kezdet kezdetén a néhány lelkes úttörőtől eltekintve inkább büntetésnek, mint megtiszteltetésnek vette sok pedagógus, ha napközis beosztást kapott. Meg nem értve az intézmény lényegét és társadalmi szempontból felmérhetetlen nagy fontosságát, fáradt közönnyel látta el feladatát, és ennek a munkának természetesen nem sok értéke lehetett. Ám az esztendők múlásával egyre több és több nevelő látta meg a kezdeti próbálkozások mögött az új társadalom hatalmas követelő igényét, és igyekezett a saját ötleteivel és munkájával is értékesebbé tenni ezt az intézményt. És ez a sokak vállalkozásából kiteljesedett alkotás ma már a legkiválóbb nevelőgárdát mondhatja magáénak! Ez a testület már az előtte álló nagy cél fontosságának tudatában látja el feladatát. Szakmailag állandóan tovább képezi magát, hogy a munka közben szerzett értékes tapasztalatokat minél gyorsabban gyümölcsöztethessék az egész intézmény vonalán. — Ennyit a személyi feltételekről.

De nem lesz haszontalan dolog röviden számba venni a dologi feltételek területét sem. Az első évek sivár, barátságtalan megnyilvánulásait nem utolsósorban a tárgyi feltételek hiánya okozta. A gyermekek osztálytermekben, az unásig megszokott iskolapadok között töltötték idejüket a napközis foglalkozások alatt is. Hiányzott az otthon melegsége, meghitt hangulata, barátságos berendezése. Ez a környezet sötét és nyomasztó volt tanulóknak, nevelőnek egyaránt.

De az évek múlásával, amint az anyagi lehetőségek megengedték, — lassan eltűntek a napközis termekből a megúnt iskolapadok, a katedrával és tartozékaival, hogy helyet adjanak a barátságos kis asztaloknak és székeknek, a virágtartóknak a

falakon, az apró kézimunkáknak, az ablakok fölé simuló függönyöknek! A tárgyi feltételek kedvező alakulása a napközi otthonokat valóban „otthonokká” fejlesztette, ahol most már a gyermek is, a pedagógus is igazán jól érzi magát! Tudom, hogy ez a folyamat nem fejeződött be, tudom, hogy még nagyon sok szép és világos teremre, még nagyon sok kedves felszerelésre van szükség ahhoz, hogy minden gyermekcsoport igazán jól érezze magát a foglalkozások ideje alatt! Ám ez a körülmény nem csökkenti az eddigi eredmények értékét.

A külső szemlélődés után most nézzük kicsit közelebből az intézmény működését.

A napköziotthonos foglalkozások napjainkban már nem az ötletszerűség jegyében folynak, hanem komoly célkitűzések alapján. Mi tehát a fő feladat, melynek megvalósításán munkálkodni kell?

Meglátásom szerint a legfőbb feladat a *nevelés* és ezt követően csak mint másodlagos cél jöhet számításba az *oktatás* munkája.

Tudom, hogy ezen a vonalon a szülők nagy táborra nincs egy véleményen, éppen ezért röviden elmondom állításomnak indokait.

A gyermekek általában nyolc-tíz órát töltenek az iskolában. Ennek fele iskolai munka, a másik fele napközi otthon. Azt mindannyian beláthatjuk, hogy a gyermek napjának ezt az igen jelentős részét — márcsak egészségügyi megfontolások alapján sem töltheti állandó tanulóssal! Még egy felnőtt szervezetnek is rendkívüli megterhelést jelentene napi nyolc-tíz órai tanulás, nemhogy egy gyermek fejlődő organizmusának! Ha pedig így van, akkor feltétlenül szüksége van játékra, munkafoglalkozásra a tanulás mellett. Ezek a foglalkozások mind időt vesznek igénybe, de ezek teszik a gyermek napjait értékessé, szervezetét pedig teherbíróvá! Ha elfogadjuk, hogy a napközis foglalkozásoknak a tanulás mellett tartalmaznia kell a játékot és munkafoglalkozásokat is, — akkor egyúttal be kell látnunk azt is, hogy a tanulás teljes elvégzésére, több esetben nem marad idő. Az átlagos napi négyórás foglalkozásból ebédeltetésre, játékra, munkatevékenységre le kell számítani legalább másfél órát, tehát a tanulásra maradó idő kettő, esetleg két és fél óra. Ez pedig sok esetben nem elegendő a teljes felkészülésre.

Felvetődik a kérdés: hogyan osszuk be a gyermek idejét, hogy minden szempontból jó eredményre jussunk? A válasz egyszerű: a napközi otthonban iskolai feladatainak a nehezebb, problematikusabb részét készítse el, az anyagnak könnyebben elsajátítható felét pedig hagyja otthonra. Így minden tanítási napra alaposan felkészülhet, anélkül, hogy szervezetét a hosszú ideig tartó, megszakítás nélküli tanulóssal esetleg károsítaná! Ez a megoldás természetesen reánk, szülőkre is kötelezettséget ró. De itt meg kell mondanom, hogy véleményem szerint nagyon kifogásolható annak a szülőnek az elgondolása, aki úgy képzei, hogy a napközi otthonból érkező gyermeknek feltétlenül befejezett leckével kell hazatérnie. Lehet, hogy az ilyen eljárás előnyt jelentene olyan értelemben, hogy az esti „második műszakban” a gyermek is tevőlegesen vehetne részt — de erről a kényelmes módozatról, éppen az ő érdekében le kell mondanunk! Sőt ezen túlmenőleg, bizony estéről estére elő kell vennünk az „üzendő-füzetet”, hogy abból tudjunk meggyőződni a napi készülés állásáról. És ha úgy adódik, nekünk is rá kell szánnunk öt-tíz percet egy-egy történelem, vagy biológia lecke kikérdezésére, amire a napköziben már nem jutott idő. Ezzel a módszerrel — a szülői ház és a napközi otthon együttműködésével — a tanulás gondja feltétlenül helyes megoldást nyer!

A tanulás problémája után nézzük a *nevelési motívumokat*. Nem egy alkalommal hallottam felvetni a kérdést: mi szükség van a munkafoglalkozásokra, minek a játék a napköziben?

A kérdés ilyen módon való felvetése komolytalan. A válasz megfogalmazása előtt gondoljunk csak arra, hogy vajon mit csinálnak gyermekeink, ha velünk vannak? Napirendjük valahogy így alakul: reggel idejében felkelés, majd a lakás rendbehozása, utána reggeli; ezt követően másfél-kétórás tanulás, azután játék ebédig. A délután hasonló ehhez: komoly munka, játék, pihenés változtatják egymást. És ez így is van rendjén.

De ha így van, akkor miért kifogásoljuk ugyanezt a napköziben?

Igen, mert amennyire fontos gyermekeink haladása a tudományok elsajátítása területén, legalább annyira fontos, hogy a játék és munka világában is helyes úton járjanak! És ennek a célnak a megvalósítása a napköziki játék- és munkafoglalkozása.

Nem nehéz felismerni mindkét területen a nevelő szándékot. Nem öncélú időtöltéssel, üres szórakozással állunk szemben, hanem nagyon jól bevált nevelési eszközökkel! Nézzük közelebbről őket.

Az általános iskolába járó gyermekek az elsőtől a nyolcadik osztályig igénylik az életkoruknak megfelelő játékokat. A kicsik az egyszerűbb, szórakoztató játékokat, a nagyobbak az összetettebb, elgondolkodtatóbb formákat. És ez így van jól! A csupa-játék kicsi emberkéből csak hosszú folyamat eredményeként alakul ki a csak komoly dolgokkal törődő, de a nemes szórakozást minden életkorban egyformán igénylő felnőtt. A játék, később a nemes szórakozások állandó szükségletei az egészséges emberi organizmusnak. Ezek a helyes mértékben alkalmazott pihentető foglalkozások nagyon értékesen befolyásolhatják az alkotó munka menetét. Ha nehéz fizikai, vagy szellemi munkában kifáradt szervezet a játék, a szórakozás vonalán felfrissülhet, minden bizonnyal jó kedvvel, jó eredménnyel fogja folytatni az abbahagyott munkát!

Gyermekeink napjaik jelentős részét tanulással töltik el. Nélkülözhetetlen tehát napirendjükben a játék, ami számukra is felüdülést, felfrissülést jelent. Ne kifogásoljuk tehát ennek a programnak a szerepeltetését, hanem mi szülők kérjük a napközi otthonok vezetőit, hogy minél több, minél érdekesebb játékkal lássák el gyermekeinket a jobb nevelési és oktatási cél érdekében!

A játékkal nagyon rokon a munkafoglalkoztatások célja és programja. Nem kétséges, hogy minden szülő értékes, munkát szerető dolgozókat akar adni a társadalomnak! Ennek a célnak a megvalósításához vezető egyik, — de véletlenül sem jelentéktelen lépés, a rendszeres munkára szoktatás mozzanata! A munkafoglalkozásokon a tanulók érdekes kezűgyesítő műveleteket végeznek. (Gyékényfonás, huzalmunkák stb., stb.). És a szívesen végzett feladatok teljesítése közben szinte észrevétlenül megszokják a rendszeres munkát, és élvezik az alkotás mindennapi, de nagyon is fontos örömét!

Az eddigiek során foglalkoztam a napközi otthonok életének három legfontosabb területével: a tanulással, a játékkal, a munkafoglalkozásokkal. Úgy érzem, hogy az elmondottak alapján lényegében meg is adtam a feleletet a címben feltett kérdésre: mit várok a napközi otthontól?

Összefoglalva röviden: segítséget várok a nevelésben és tanulásban. A napközi otthon feladatát abban látom, hogy arra a néhány órára, amit a gyermekek ott töltenek, helyettesítsenek bennünket, szülőket elsősorban a nevelés vonalán, és amennyiben az idő engedi, nyújtssanak segítséget a tanulásban is. Ennek a fáradozásnak csak akkor lehet eredménye, ha a szülői házba hazatérő gyermekkel a napköziben



megkezdett munkát mi szülők folytatjuk! Igen, a napközi otthon nem nevelheti fel helyettünk gyermekeinket. Segítséget nyújthat és nyújt is, de helyettünk nem dolgozhat!

Befejezésül egy őszinte kívánságomnak szeretnék hangot adni: fejlődjék, gyarapodjék a napközi otthon intézménye, hogy értékes munkájával új társadalmunk egyik legegésőbb problémáját valóban jól tudja megoldani!

Dr. Várkonyi Nándor

főiskolai tanársegéd

## AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉV VÉGI HELYESÍRÁSI FELMÉRÉS IV. OSZTÁLYÁBAN

A tanulók és a nevelők munkája szempontjából nagy szerepe van az év végi és az év eleji helyesírási felméréseknek, különösen a IV. osztály végén és az V. osztály elején. Ez a felmérés (vagy ellenőrzés) akkor lesz igazán eredményes és tanulságos, ha olyan szöveget állítunk össze, amely a tantervi követelményeken alapul, tehát nem csupán egy tetszőleges szöveg. Vigyáznunk kell, hogy a szöveg se hosszú, se rövid ne legyen, hanem a tízéves gyermekek tudásszintjének feleljen meg, valamint annak az igénynek, hogy a szöveg tollbamondása útján megbízható képet kaphassunk az alsó tagozatból a felső tagozatba lépő tanulók helyesírási tudásáról.

Ilyen szempontok szerint került sor az alábbi szöveg összeállítására:

Októberben Erzsiek a Tisza folyó melletti hosszú utcába költöztek. A csongrádi pajtások legtöbbször mindig szeretett játszani. Hát a tanulásnál nem lesz-e baj? Erzsínél biztosan nem, mert ő beosztja az időt, és csak olyankor játszik az egyik ismerős kislánnyal, amikor munkáját már elvégezte. Kedden és ötöt (betűvel!) kapott nyelvtanból és helyesírásból.

Ez a 49 szóból álló szöveg mindössze öt mondat, de helyet kaptak benne a következő főbb alósztagezati helyesírási követelmények:

1. A mondatok kezdetének és végének jelölése. Az öt mondat közt egy kérdő és egy összetett mondat is van. Ez utóbbiban a veszsző használatának megfigyelésére is mód nyílik.

2. A múlt idő jelölése: költöztek, szeretett, kapott.

3. A tárgyrag írása: időt, munkáját.

4. A *-ban, -ben; -ba, -be* határozórag megkülönböztetése: októberben, utcába.

5. A tulajdonnevek írása: Erzsiek, Tisza.

6. A melléknév fokozása: legtöbbször.

7. A melléknév végi *ú, ü* és a szóvégi *ó, ő* írása: hosszú, folyó.

8. Az *-ul, -ül* képző írása: tanulással.

9. Tulajdonnévből *-i* képzővel alkotott melléknév: csongrádi.

10. Az elől levő igekötőnek és igének egybeírása: beosztja, elvégezte.

11. Az *-e* kérdőszó használata: lesz-e.

12. Csongrádon a *t* végű, különösen pedig a *szt* végű igéket sokan helytelenül mondják a kijelentő módban: *meglássuk* (*meglátjuk* helyett), *eloszuk* (*elosztjuk* helyett). Hogy legalább írásban sikerült-e kiküszöbölni tanulóinknál ezt a *süksük-özést*, annak ellenőrzésére iktattam szövegbe a *beosztja* szót.

13. Magánhangzók időtartama: a-á, e-é, i-í, o-ó, ö-ő, u-ú.

14. Kétjegyű mássalhangzó kettőzése: melletti, legtöbbször, szeretett, tanulással, kedden.

15. Kétjegyű mássalhangzók a szövegben: cs, gy, ly, ny, sz, zs.

16. Kétjegyű mássalhangzók kettőzése: hosszú, kislánnyal.

17. Amikor három különböző mássalhangzó találkozik egy szóban, a tanulók gyakran kihagyják a középsőt. Ennek ellenőrzésére szolgál szövegünkben a *nyelvtanból* szó.

18. A *j* hang kétféle jelölése: folyó, pajtások, legtöbbször, játszani, baj, beosztja, olyankor, játszik, munkáját, helyesírásból.

19. A szótó felismerése, tehát a szóelemző írás alkalmazására van szükség a következő szavak írásában: költöztek, legtöbbször, játszani (vö. játék), biztosan (vö. bizony), beosztja, játszik, egyik, elvégezte, nyelvtanból. A többi szót — négy kivétellel — a kiejtés szerint kell írni. A négy kivétel: az *utcába* szó és a *ly* betűt tartalmazó szavak (folyó, olyankor, helyesírásból). Ezt a négyet a hagyományos írásmód szerint írjuk.

Hasonló szempontok szerint minden nevelő más megfelelő szöveget is összeállíthat.

A fenti szöveg tollbamondása alapján írt dolgozatokat egy bizonyos mérce (norma) szerint osztályozni is lehet. Előre is megmondhatjuk a tanulóknak, hogy a 49 szóból álló szöveg leírása hány hibáig lesz 5-ös, hány hibáig 4-es stb. A hibák száma szerint az osztály tanulóiinak helyesírási sorrendjét is megállapíthatjuk. Ha osztályzatot is adunk a tanulóknak erre a dolgozatra, akkor gyön-

gőbb tudású osztályban úgy állapítsuk meg a mércét, hogy az osztályzatok ne törjék le a tanulókat, csak figyelmeztessék őket a felső tagozat követelményeire!

A IV. osztály végi helyesírási felmérést végezheti maga a tanító, de végezheti az iskola igazgatója, esetleg több iskola alsó tagozatának közös szakfelügyelője. Az igazgatónak és a szakfelügyelőnek ilyen módon több IV. osztály, illetőleg több iskola helyesírási tu-

dásának összehasonlítására is módja van. Az is elképzelhető, hogy olyan felsőtagozati magyar tanár végezze el a IV. osztály végi felmérést, aki a következő tanévben ugyan-ezeknek a tanulóknak V. osztályos magyar tanára lesz. Ebben az esetben igen tanulságos, ha az V. osztály elején ugyanezzel a szöveggel méri fel a tudásukat.

Dr. Pásztor Emil  
tanár, Csongrád

## AZ ÚJ TANTERV VÉGREHAJTÁSÁNAK TAPASZTALATAI

1963—64. tanévben testnevelésből új tanterv lépett életbe. Testnevelőink számára nem volt új életbelépésekor, mert már jóval előbb, a tantervi vita során, valamint 1961 áprilisában megrendezett 3 napos tanfolyamon megismerték az újonnan belépő tantervet, megvitatták annak hiányosságait, és hasznos javaslataikkal hozzájárultak az akkor még vita alatt álló tanterv végleges megvalósulásához.

Ilyen előkészületek mellett találkoztak testnevelőink a végleges formát öltött új testnevelési tantervvel az 1963—64. tanév kezdetén.

Ilyen új tanterv új tanmenet készítését vonta maga után. Az új tanmeneteknek tükröznie kellett mindazokat az új vonásokat, melyek a régi testnevelési tantervtől különböznek, amelyek a *nevelési terv* bevezetésével minden tantervtől, így a testnevelési tantervtől is újat várt. Itt elsősorban új vonás az, hogy a tanmenetekben, annak megvalósításában tükröződnie kell a sokoldalúan fejlett, a szocialista építésre felkészült, és annak eredményeit megvédeni kész ifjúság *testi nevelésének* koncepciói. A tanmenetek megvizsgálása során az a tapasztalatom, hogy a tanmenetek nagy része ezt a célkitűzést tükrözi, szorosan kapcsolódik a *nevelési terv* testi nevelésének tevékenységi formáihoz. Ezek természetesen csak akkor érik el céljukat, ha azt meg is valósítja a testnevelő tanításában, oktató-nevelő munkájában. A meglátogatott iskolák mintegy 20 testnevelője tervszerűen betervezte tanításába, azt tanmenetében rögzítette is. A megvalósítás azonban már nem sikerült olyan mértékben, mint ahogy várta volna azt. Ez az anyag természetéből, az alkalom hiányából, kevés esetben a pedagógus nem megfelelő felkészüléséből eredt. A testi nevelésből a testnevelésre, mint tantárgyra, alapvető fontosságú feladatok hárultak. A testnevelési órákon kell megvalósulnia mindenekelőtt annak az új vonásnak, amelyet úgy fogalmaz meg a tanterv: „Előmozdítsa a tanuló szer-

vezetének sokoldalú fejlődését, s hozzájáruljon a szocialista embert jellemző tulajdonságok és jellemvonások kialakulásához.”

Az óralátogatások során az volt a tapasztalatom, hogy a kartársak a

1. testgyakorlatok céltudatos alkalmazásával,
2. az életkornak megfelelő megterheléssel,
3. a nevelési feladatok tervszerű megvalósításával elősegítették a tanulók helyes testi, de egyúttal *szellemi* fejlődését, edzették testüket, szervezetüket, növelték ellenálló-képességüket. Tervszerűen fejlesztették a tanulók testi ügyességét, képessé tették őket majd az életben adódó, főként mozgásos jellegű feladatok megoldására.

Mint legnagyobb pozitívum a megvalósításban a testi nevelésen kívül a *szellemi* fejlődés biztosítása volt. Az új tanterv középpontjában a *játékosság* áll. Különösen vonatkozik ez az I—IV. osztályok tantervére. Ez egyrészt közelebb áll a gyermek lelki világához, másrészt nagymértékben fejleszti *szellemi* képességét. Hiszen a játékban rendkívül nagy figyelemre, összpontosításra, ítélőképességre, önuralom megtartására van szükség. Emellett akarati, erkölcsi tulajdonságok fejlesztéséről is van szó. Tapasztalatom az, hogy az I—IV. o. osztályvezetők ezt a célkitűzést igyekeztek megvalósítani. Igen sok helyen az óra játékos jellege jól szolgálta az új tanterv új célkitűzéseit.

Az V—VIII. osztályokban már a nevelők nemigen mertek nyúlni a játékosság megoldásához. Pedig az új tanterv nem ragaszkodik mereven a 4 részes óra viteléhez, megszabadítja a nevelőt az azelőtti kötöttségtől. Ennek ellenére nevelőink, legalábbis még ebben az évben, nem mertek hozzányúlni a modernebb óravezetéshez, melyet az új tanterv megenged.

Az előkészítő mozgásanyag az új tantervben előírásokat tartalmaz a tanulók testtartásának javítására. Ebből következik, hogy a tanulóknál mutatkozó hanyag testtartás miatt, a tartásjavító munka, a szokásosnál

jelentősebb szerepet kapott a testnevelési órákon. Ez fontos új vonása az új testnevelési tantervnek, mivel ezen keresztül is fel kívánja hívni a figyelmet a testtartásjavítás fontosságára.

Tapasztalatom az, hogy az alsó tagozat nevelői az új tanterv ezen célkitűzését teljesen figyelmen kívül hagyták. Nem javítják a tanulók rossz testtartását, a már rosszul beidegzett tartáshibákat. Szinte elsiklanak felette.

Ennek okát abban látom, hogy az I–IV. o. nevelői még mindig nem eleget vannak tornateremben. Még mindig csak akkor tartják meg testnevelési óráikat, amikor szakfelügyeleti látogatás van az iskolában, vagy akkor, ha az igazgató látogatását várják. Ha pedig teremben vagy szabadban tartják meg óráikat, nem törődnek ezzel az igen fontos tényezővel, hiszen köti őket a tanterv maradéktalan megvalósítása. Így történik meg az, hogy az V. osztályba felkerülő tanuló majdnem teljes képzetlenséggel kerül a felső tagozatba.

Ez azonban nem jellemző Szeged iskoláira. Igen sok iskolában komoly alsótagozati testnevelési oktató-nevelő munka folyik. Pl. Gagarin, Gedői, Szilléri ált. iskolákban.

Beszélni kell még a tapasztalatok összegyűjtésénél az ún. „téli foglalkozásokról” is.

Minden nevelő nagy lelkesedéssel fogadta az új tanterv erre beállítható óraszámát. Tapasztalatom az, hogy az alsó, mind a felső tagozathoz minden nevelő, ahol szakfelügyeleti látogatást végeztem, a beállított óraszámot túl is teljesítették. Az ebből a szempontból jónak mondható téli időjárás lehetővé tette ezt. És az ún. túlteljesítés ezen a területen nem vonja maga után a tantervi anyag lemaradását.

Nagyon sok iskolában korcsolyapályát készítettek, hogy teljesíteni tudják a tanterv elő-

írásait. Sok iskolában *őrsök közötti* korcsolyabajnokság, *jégheki-mérkőzések* zajlottak le. (Rókusi, Madách, Gagarin isk.) Volt olyan iskola, melynek testnevelési órái majdnem egész télen a korcsolyapályán valósultak meg. És ez nem volt hiba, mert a tanterv ezt is megengedi. Ezzel is nagyban hozzájárultak nevelőink az edzettebb ifjúság kialakításához.

Szólni kell még a tantervi anyag végrehajtásáról is.

Tapasztalatom az, hogy az új tanterv szűkített az előbbi tantervi anyaghoz viszonyítva, ebből következik, hogy a kartársak a tantervi anyagon kívül, annak megvalósítása után, többet is megtanítottak a tanulókkal. Ez minden iskolára egyaránt érvényes. Ez nem hiba, hiba csak akkor következik be, ha az számonkérés alá esik, értékeli, osztályozza azt a nevelő. Ilyen nem fordult elő.

Végül szólni kell az osztályozásról, értékelésről is.

Nevelőink ma már világosan látják, hogy a testnevelési követelmények osztályozása nem az ún. „centiméterezésen” alapuló osztályozás. Igen sok ellenőrző órán vettem részt, különösen a II. félévben, s mindenütt az érdemjegyet a *technikai végrehajtás*, az órához történő hozzáállás szabta meg. Minden nevelő figyelembe vette a testi adottságokat az értékelésénél, osztályozásánál.

*Összefoglalva:* Tapasztalatom az, hogy testnevelőink az új tantervet örömmel fogadták, mert közelebb áll a tanulókhöz, a nevelőhöz, az élethez. Megvalósításában vannak még zökkenők, de ha azt vesszük figyelembe, hogy az új tanterv csak egyéves múltra tekint vissza, a felmerült hiányosságok, éppen az elmúlt iskolai év tapasztalatai alapján, mindjobban kiküszöbölődnek.

Rakonczay László  
szakfelügyelő

## TANÍTÁSI VÁZLATOK

### Gyakorlati foglalkozás I. o. Fonalmunka 1. óra (2)

Az előző óra anyaga: Papírmunka: a háromszoros szöglehajrással készített tárgyi formák gyakorlása: Papír-Péter.

A tanítás anyaga: Ugrókötel, gyeplő.

Az óra céljai:

1. Nevelési: Játsszék társaival egyetértésben, civakodás nélkül.
2. Oktatási: Egyszerű csomó, egyszerű kettős csomó, két szálon egyszerű csomó megtanítása zsinegen.

Szemléltetés: kész ugrókötel, gyeplő, kendernövény és tilolva.

Kellékek: minden tanulónak 3–4 m vastag zsineg, a tanítónak vastag, puha kötel.  
Didaktikai feladatok: ténynyújtás, elemzés, általánosítás, rögzítés, gyakorlás, ellenőrzés.

Óratípus: vegyes.

Módszerek: bemutatás, szemléltetés, magyarázat, tanulók önálló munkája, ellenőrzés, beszélgetés, irányított megfigyelés.

Koncentráció: testneveléssel.

#### 1. Szervezés:

a) Technikai: a tanulók mindent eltesznek a padról, a tanító kikészíti a zsinegeket feldarabolva.

b) Tanulóközösségi: fegyelmezett osztálykép; a jelentésadás meghallgatása.

#### 2. Előkészítő beszélgetés:

a) Mit készítettünk a múlt órán? Milyen anyaggal dolgoztunk eddig? Mit tanulunk vele?

b) Tudjátok, van két kisfiam. Tegnap olyan jól játszottak, pedig nem volt más játéku, mint ez ni! (Vastag zsineg szemléltetése.) Mi ez? Hogyan lehet vele játszani? — Ki tudná megmutatni? — Nektek is adok egy-egy zsineget. Osztás közben megbeszéljük a nevét (madzag, spárga, zsineg), melyik kifejezés a helyes. Miből készül? A kender szemléltetése. Készítenek másból is (papír-, műanyag- stb. zsineg). — Mit készíthetünk mi is ebből a zsinegből?

#### 3. Célkitűzés: Hogyan lesz a zsinegből ugrókötel, gyeplő?

#### 4. Az új anyag megtanítása.

A) Megbeszélés. — Mi van ennek a végén? (Szemléltetés.) Miért kell csomót kötni a végére? Miért kell a gyeplő végét összekötni? (Kibojtosodott végű zsineg szemléltetése.)

B) Az egyszerű csomó megtanítása: ugrókötel-készítés. Először ugrókötelet készítünk. Ki tud már csomót kötni? Mutasd meg! — Jó! Tanuljuk meg mindnyájan! — Bemutatás:

a) A zsineg egyik végével karikát, ívet alakítunk úgy, hogy a zsineg rövidebb végét fölül keresztbe teszem a jobb kezemmel, bal kézzel leszorítom, hogy szét ne jöjjön.



b) 2 ujjal: a mutató és hüvelykujjammal átnyúlok az íven és megfogom a zsineg végét, áthúszom magam felé az íven.

c) Meghúszom a két kezemmel: kész a csomó! Nem nagyon, hogy könnyen ki tudjam bontani. A bontás bemutatása.

d) Egyszerű csomó készítése közösen a tanítóval. Fogd a bal kezedbe a zsineget, ajtó felőli végét a jobb kezedbe. Ellenőrzés. — Továbbiakban az a), b), c) pont szerint dolgozunk. Minden pontnál ellenőrzés, s csak ha mindenki tudja, akkor haladunk tovább. — Szétbontás; hogy még jobban megtanuljuk, többször is elkészítjük. — Ellenőrzés: bontás.

e) Egyszerű csomó készítése 3 szakaszban, vezénnyelésre. Én már nem mutatom. Mindhárom lépésnél ellenőrzés. — Bontás.

5. Értékelés. Sikerült-e mindenkinek a gyepelő? Szomszédok egymásét bírálják. Tanító érték.
6. Játék. Aki legfigyelmesebben dolgozott — tanító kijelöli —, 3—4 pár kijön. Befogják a lovat. Ki legyen a ló? Ne civakodj! Hogy igazságos? — Majd cserélünk. — A „befogás” módja. — Körüllovagolják az osztályt. Csere. — Az udvaron tíz percen a többiek is kipróbálhatják. Mire kell vigyázni? — Majd meglátom!
7. Összefoglalás. Mivel dolgoztunk ma? Miből készül? Mit készítettünk belőle? Hogyan? Hányféle csomót tanultunk? — Mit szoktunk otthon csomózni? — A cipőfűzőt csomózzuk-e? Azt miért nem? Hogy azt hogyan kell, majd a jövő órán tanuljuk meg, ezért mindenki fűzős cipőben jöjjön!
8. Rendteremtés. A zsinag összehajtogatása. Mire kell vigyázni? Ne gubancold! — Ha hazamégy, hazaviheted. Kivel játszol vele otthon? — Sorakozó.

*Rendes Béláné*  
gyakorló iskolai tanító, Baja

## VÁZLAT

*A Szépen szól a kis pacsirta* kezdetű dal hallás utáni tanításának menete

A dal a felső ré tanításának témakörébe tartozik.

Az új hang tudatosítása után ez a dal alkalmas a felső „ré” dallamfordulatainak gyakorlására.

Ének—zene. IV. osztály. A felső „ré” dallamfordulatai. Időtartam: 45 perc

Megelőző anyag: Száraz tónak kezdetű kánon.

Az óra céljai:

1. Nevelési: honvédeink iránti tisztelet elmélyítése és természetszeretetre nevelés.
2. Oktatási: a dal hallás utáni megtanítása.
3. Képzési: hallásfejlesztés a felső ré dallamfordulatainak gyakorlásával. — (d' — r' — d' — l — s).

Szemléltetés: tábla képe, pacsirta képe, tanító hangja, gyermekhangszerek, hanglemez.

Kellékek: Síp, lemezjátszó, tankönyv, papírból kivágott madarak képe.

Koncentráció: olvasással: Segítenek a katonák című III-os olvasmánnyal és a tanulók élményeivel.

Didaktikai feladatok: ellenőrzés, ténynyújtás, elemzés, általánosítás, rögzítés és gyakorlati alkalmazás.

Módszerek: ellenőrzés osztályozással, bemutatás, megfigyeltetés, beszélgetés, a tanulók önálló munkája és gyakorlás.

1. Szervezés:

Technikai: ablaknyitás, szemléltető eszközök elhelyezése.

Közösségi: taneszközök előkészíttetése, fegyelmezett osztálykép kialakítása.

2. Hangszépités:

a) Kezdő ének: Elmegyek én, elmegyek kezdetű dal felismertetése dallamból, éneklése szöveggel, majd két szólamban két versszakkal.

Ez a dal hangulati kapcsolatban áll a tanítandó új dallal és alkalmas a többszólamúsági érzék fejlesztésére.

- b) Hangképzés: a tankönyv 54. oldalán levő dallam éneklése kézzelről szolmizálva, lával és szöveggel. (Zúg az erdő, zúg a mező, zúg.) Célom az egységes hangszín kialakítása. A hangképzés anyaga elősegíti az új dal megtanulását is.
3. Számonkérés: Száraz tónak kezdetű dal éneklése, szöveggel és szolmizálva együttesen, majd kánonban. Egyenkénti feleltetés osztályozással. A dalban szerepel az új dal jellegzetes, az oktatási és képzési cél megvalósulását elősegítő dallamfordulat: d' – r' – d' – l – s.  
Didaktikai feladat az ellenőrzés.

4. A tanítandó dal előkészítése:

A) Ritmusképzés:

Az új dal ritmusának elsajátítását és tudatosítását elősegíti a hasonló ritmusú dal ismétlése és ritmusának elvonása.

- a) A jó barát című dal felismertetése ritmusból. A dal éneklése szöveggel.
- b) A dal első fele ritmusának elvonása: éneklés tapssal, majd ritmusnevekkel.
- c) A ritmus felírása a táblára:



A ritmus tapsolása a tábláról együttesen és egyenként.

Módszer: ellenőrzés, megfigyeltetés és a tanulók önálló munkája.

B) Hallásfejlesztő gyakorlatok:

A műhelyben című dal énekltetése és szolmizálása alkalmas az új dal nehezebb dallamfordulatának előkészítésére: l–s–r–r–m–d.

- a) A műhelyben című dal felismertetése dallamból. A dal éneklése szöveggel.
- b) A dal második sorának szolmizálása a hangok nevének megkerestetésével: d'–d'–t–l–s–s–m–d–l–s–r–r–m–d.
- c) Az új dal nehezebb dallamfordulatainak énekltetése kézzelről: d'–r'–d'–l–s–; l–s–r–m–d–. A feladat megoldását elősegítheti a Száraz tónak kezdetű dalból: sej, haj, denevér és A műhelyben című dalból: fürgén jár, fürgén jár részek szöveggel, majd kézzelről szolmizálva való énekltetése.

5. Célkitűzés: előkészítő beszélgetés a sorozásról. Módszer: beszélgetés. Az ősszel iskolánk közelében gyakran hallottunk reggelenként zeneszót. Katonákat soroztak. A bevonuló fiataloknak játszottak vidám katonadalokat. Miért vonulnak be a katonák? A III-os olvasókönyvünkben levő Segítenek a katonák című olvasmányban milyenek ismertették meg a honvédeket? Mivel tartozunk nekik? (Nevelői cél megvalósítása.) A mai órán katonákról szóló dalt tanulunk.

6. Az új dal megtanítása: Didaktikai feladat: ténynyújtás, elemzés, általánosítás és rögzítés. Módszer: bemutatás, megfigyeltetés, kérdés–felelet és a tanulók önálló munkája.

a) A dal mintaszerű bemutatása.

b) A dal szövegének, tartalmának megbeszélése. Miről szól a dal? Láttál-e már pacsirtát? Szemléltetés: a pacsirta képmű bemutatása. Miről nevezetes ez a madár? A szép madárdalt gyönyörködve és szívesen hallgatjuk mindannyian. Most hol vannak a pacsirták? Mit tudunk meg még a dalból? Mit jelent ez a sor: „szólít a haza”? (Nevelői cél megvalósítása.)

c) A dal részenkénti megtanítása ismételt bemutatással. A tanulók utánzással sajátítják el a dalt. Szemléltetés: a dallamvonal érzékeltetése kézmozdulattal, hangszerrrel és a dallamvonal érzékeltetése papírból kivágott madarak elhelyezésével a táblán. Az első rész énekeltetése a tanító vezetésével, majd önállóan. A második rész megtanítása hasonlóképpen történik. Az elsajátított csoportos és egyenkénti énekeltetéssel ellenőrzöm.

d) A két rész együttes énekeltetése. Az előforduló hibákat ismételt bemutatással javítjuk.

e) Csoportos énekeltetés versenyszerűen, közös értékeléssel.

7. A dal szépítése:

a) Ismételt bemutatás a helyes tempó és dinamika megfigyeltetésével és megbeszélésével.

b) A szép éneklés követelményeinek megvalósítása a tanulókkal. Éneklés mérsekeltén, közép erősen, erősítés a dal második soránál.

8. A dal változatos éneklése: didaktikai feladat a gyakorlati alkalmazás. Módszer: gyakorlás.

a) A dal éneklése ritmusosztinatóval: tá-ti-ti-tá-tá-- tapsolásával.

b) Éneklés gyermekhangszer kísérettel:

dob:

12

réztányér:

21

fémháromszög:

1 1 1 1

c) Éneklés meneteléssel, helybenjárással.

9. Dalisméltás: Dalcsozor összeállítása katonákról szóló dalokból:

Haj, de fényes nap van,  
Vígán szól az ének,  
Szépen szól a kis pacsirta.

10. Zenehallgatás: A zeneszerzők gyakran írtak műveket, melyekben megörökítik a katonaeletet. Ilyen művet hallgatunk meg a mai órán. Címe: Katonainduló. Szerzője Schubert német zeneszerző. Szinte látjuk a menetelő katonákat. Hallgassátok meg!

11. Házi feladat előkészítése: A kis pacsirta kezdetű dalt tanuljátok meg könyv nélkül énekelni mindkét versszakkal.

12. Értékelés: A tanulók munkájának, aktivitásának és fegyelmeinek együttes értékelése. Osztályzatok beírása.

Schwalm Pálné

gyakorló iskolai tanár, Baja

## VÁZLAT

### *Mi szükséges a testek alakjának megváltoztatásához?*

*Tantárgy: Fizika, VI. osztály*

**Oktatási-nevelési célok:** Megláttatása annak, hogy „magától semmi sem történik”. Mindennek oka, magyarázata van! Az alakváltozás oka a testek egymásra hatása, az ekkor fellépő erő. És ez az erő kölcsönös és ellentétes irányú. Az akció-reakció erő megfigyeltetése a természeti jelenségekben.

**Oktatási feladatok:** Ellenőrzés, új ismeret közvetítése (a testek alakjának megváltoztatásához másik testre, erőre van szükség; a testek hatása mindig kölcsönös; a kölcsönhatáskor mindig két erő lép), rögzítés, alkalmazás (rakéták).

**Az előző tanítási egység:** Mérjük meg a testek anyagmennyiségét.

**A következő tanítási egység:** A testek súlya.

**Új fogalmak:** hatás, erő, hatás-ellenhatás.

**Óratípus:** vegyes típusú óra. Tanulókísérlet.

## I. AZ ÓRA BEVEZETŐ RÉSZE

### 1. Tájékozódás a tanulók felkészüléséről

**A testek anyagával kapcsolatban:** Minden test valamilyen anyagból van! Anyag nélkül test nincs! Testek felsorolása. Mindegyiknél megállapítandó halmazállapota. *Kérdések alapján.*

**Az anyagmennyiség mérésével kapcsolatban:** Tömeg fogalma. Egyenlő tömegek. Különböző tömegek és összeállításuk. Tömegegységek. Mérések. *Osztályfoglalkoztatás.*

### 2. Értékelés

A kiadott munkák ellenőrzése, minősítése.

a) Mérleget készítő tanulók közül egy bemutatja mérlegét, ismerteti részeit, méréseket végez vele. *A tanulók részéről kérdések, kiéegszítések, javítások.*

b) Beszámoló az üzletekben látható mérősorozatokról.

c) A mértékegységek kialakulását egy tanuló ismerteti. *Értékelés.*

d) A tömegről, egységeiről egy tanuló beszámol.

## II. AZ ÓRA FŐ RÉSZE

### 1. A testek alakjának megváltoztatásához erő szükséges

a) **Tapasztalatok összegezése.** Milyen módon változtatjátok meg a testek alakját gyakorlati foglalkozáson? (Fűrészelés, reszelés, faragás, gyalulás, vágás...) *Tényanyaggyűjtés. Beszélgetés.*

Az anyagok megmunkálásához a szerszámokon, anyagokon kívül mire van szükség? (Erőre!)

b) **Tanulókísérlet** (párok dolgoznak együtt!)

Fapálca törése.

Agyag- vagy plasztilingolyó lapítása.

Acél körötű (acéllemez) hajlítása.

Az izomerő milyen alakváltozásokat hozott létre ezekben az esetekben? (Törés, lapítás, hajlítás.) *A fogalom első jelentkezése.*

c) **Tanári bemutatás**

Gumiszáll: terhelése súlyokkal. Mi hozta létre most az alakváltozást? (Másik test.)

Milyen alakváltozást hozott létre a súly ebben az esetben? (Nyújtás.) *Megfigyeltetés, elemzés.*

d) **Tankönyvi fénykép** a gőzkalapács munkájáról. Itt mi végezte a vastömb alakjának a megváltoztatását?

Tankönyvi fénykép a szántó traktorról.

Szántáskor miért változik meg a talaj alakja?

A látható alakváltozást ezekben az esetekben erő hozta létre. *Képelemzés. Az erő fogalom bővítése.*

*Absztrahálás. (Indukció.)*



e) *Tanári bemutatás*

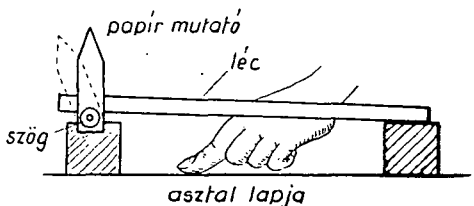
Asztal lapja nyomva egy ujjal. Van erő kifejtés?

Nincs alakváltozás?

Itt is van alakváltozás, csupán láthatóvá kell tenni. Igazolás:

*Elemzés.*

*Megfigyeltetés*



Ujjal való nyomáskor a mutató kimozdul. Miért?

Következtetés.

Egy test alakjának megváltoztatásához egy másik test hatására, erőre van szükség.

*Magyarázat.*

*Általánosítás.*

*Részösszefoglalás*

Soroljatok fel olyan eseteket, amikor izmaink segítségével erőt fejtünk ki.

Soroljatok fel olyan eseteket, amikor testek fejtenek ki erőt egymásra. Mi az egyes esetekben az erő kifejtés látható jelei?

Soroljatok fel olyan gépeket, amelyek erőt fejtenek ki!

Miből vennétek észre, hogy a gumiszálra kisebb vagy nagyobb erő hat?

*Vázlatírás*

*Tankönyvi kérdésekkel a nyújtott ismeretek ellenőrzése, erősítése.*

*Tanulók bevonásával.*

2. *A testek kölcsönhatása*

Problémafelvető kísérletek.

a) *Tanulókísérlet*

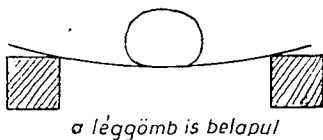
Acél kötőtűt hajlítsatok meg. Mit éreztek a kötőtű hajlításakor?

b) A gumiszálra tett súly miért nem esik le a földre?

*Megfigyelés, elemzés.*

*Megfigyelés, következtetés.*

c) *Tanári bemutatás*



Figyeljétek meg a lemezt is és a léggömböt is. A léggömb is belapul!

Következtetés:

Milyen közös vonást figyelhettek meg ezekben az esetekben? Nemcsak az izomerőnk fejtett ki erőt a kötőtűre, hanem a kötőtű is visszahatott a kezünkre. — A gumiszál is húzza a súlyt, és az acéllemez is hatott a léggömbre.

*Megfigyelés.*

*Absztrahálás.*

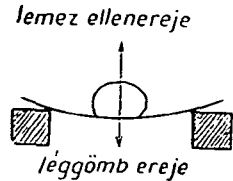
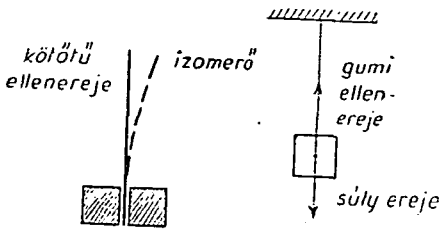
*A testek egymásra hatása mindig kölcsönös.*

*Általánosítás.*

További következtetés.

Megállapítottuk: a testek egymásra hatásakor erő lép fel. Miután a hatás kölcsönös, az erő is kölcsönös.

A testek kölcsönhatásakor mindig két erő lép fel.  
Figyeljük meg az erők irányát.



A testek kölcsönhatásakor fellépő erők ellentétes irányúak.

Elsődleges bevé-  
sés.

#### Részösszefoglalás

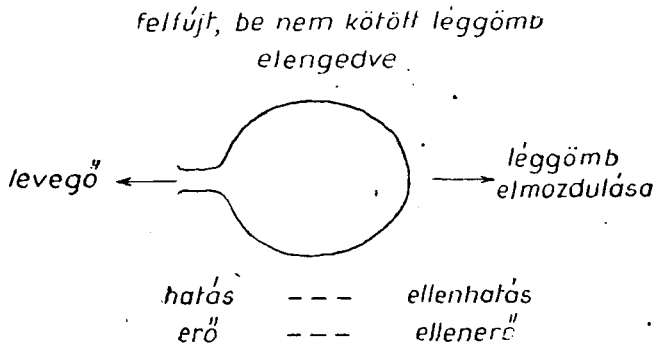
Milyen testtel van kölcsönhatásban a felfújott labda gumiburkolata? Hajlékony ugródeszka végéről ugrik a vízbe egy fiú. Milyen testek kölcsönhatása eredményezi az ugródeszka alakjának a megváltozását? Miért hajlik meg a gyümölcsrel telt faág?

Tankönyvi kérdé-  
sekkel a nyújtott  
ismeretek ellenör-  
zése, erősítése.

#### Vázlatírás

#### 3. Alkalmazás

Tanári bemutatás



A hatás-ellenhatás elvén működnek a rakétamotorok is. A tanulók űrhajózással kapcsolatos ismereteinek meghallgatása.  
Az ember ura lesz a természetnek!

Tankönyvi olvas-  
mány.  
Beszélgetés.

### III. AZ ÓRA BEFEJEZŐ RÉSZÉ

#### 1. Összefoglalás

Kérdések alapján.

A megtárgyalt esetek alapján:

Mi a látható jele az erő kifejtésnek?

Hogyan tudunk a testek alakjában változásokat létrehozni?

Milyen fontos elvet ismertünk meg a testek egymásra hatásánál?

Alkalmazzatok a most szerzett ismereteiteket a vadászpuskára.

Lövéskor miért „rúg” a puská?

Ellenőrzés, rögzí-  
tés.

A tanult ismeretek alkalmazása konkrét tényre.

## 2. Házi feladat

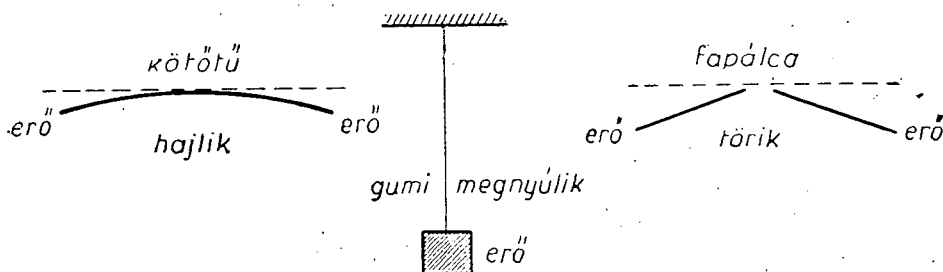
Soroljatok fel még példákat a hatás-ellenhatásra! Az űrhajózással kapcsolatos néhány képet ragasszatok be füzetetekbe és adatokat jegyezzetek mellé.

Tanulni: 5.

## Tábla

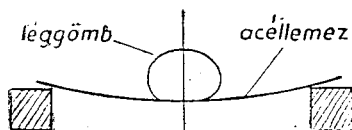
Mi szükséges a testek alakjának megváltoztatásához?

1. Tk., K.



Alakváltozáshoz másik test, erő szükséges.

2. K.



Köv.:

A testek hatása kölcsönös.  
Kölcsönhatáskor két erő lép fel.

3. K.

Hatás-ellenhatás. Rakéta.  
Jurij Gagarin.

4. Hf.:

## Megjegyzés:

1. Az új reformtankönyv igen erősen épít a tanulók aktív tevékenységére. (Tapasztalat, megfigyelés, tanulókísérlet, ismeretek alkalmazása, ...) Ezek felhasználását tükrözi az óravázlat is.

2. A tankönyvben található „Kísérletezz!”, „Egy érdekes kísérlet”, „Az ember legyőzi a magasságot” (olvasmány), „Gondolkozz és válaszolj!” — címszók alatti kérdések, kísérletek, ismeretek az órai és az órán kívüli munkába szervesen beépíthetők.

3. Módszer vonatkozásában a beszélgetés, a tanulók tevékenysége dominál.

4. A táblavázlat egyszerű, rövid.

Mindezen feltételek teljesítése szükséges, hogy a 6. osztályba levitt fizikatanítás sikeres legyen.

Veidner János  
főiskolai adjunktus

## A TÜZELÉS C. TANÍTÁSI ÓRA

Az 1963–64. tanévben megalakult a Tanárképző Főiskola gyakorló iskoláiban működő kémia szakos nevelők szaktárgyi munkaközössége. Megbeszéléseinken részt vettek: a megyei kémia szakfelügyelő és a járási munkaközösséget vezető kartársak is. Egész évi feladatunk az új tanterv bevezetésének előkészítése volt. Ezért egyik foglalkozásként, a tüzelésről tartott órán részt vettek a munkaközösség tagjai. A tanítást megbeszélés követte.

Az órát az új tanterv előremutatóan, de a még érvényben levő tanterv és tankönyvhöz alkalmazkodva, igyekeztem felépíteni. Próbálkozásom talán másoknak is segítségére lehet, ezért az alábbiakban részletesen ismertetem.

### *Előkészület az órára:*

1. Tényanyaggyűjtés: a) A VIII. osztályos kémia tankönyv A tüzelés c. fejezetének áttanulmányozása.

b) Lengyel–Prost–Szarvas: „Általános és szervetlen kémia” c. egyetemi tankönyvből az égéssel kapcsolatos ismeretek felújítása.

c) Tüzelésre vonatkozó adatok gyűjtése Kaszó–Kovács–Krúdy: „Gazdaságos tüzelés” c. könyvből.

d) Az évi szénfogyasztásra vonatkozó adat a Népszabadság 1964. január 19-i számából.

2. A kályhák nagyalakú képét már évekkal ezelőtt elkészítettem a tankönyv alapján.

3. Az előző órán a következő ismétlési feladatokat adtam: hasonlítsátok össze a szén-monoxid és szén-dioxid gázok tulajdonságait! Miben egyeznek? Miben különböznek? Hogyan tudnátok felismerni? Hogyan végeztük a fa száraz lepárlását? Milyen anyagok keletkeztek ott? Az égés folyamata hogyan játszódik le?

4. Az óra előtt egyszerű gázfejlesztő készülékben mészkőből sósavval szén-dioxidot, hangyasavból tömény kénsavval szén-monoxidot állítottam elő. Egy-egy gázfelfogó hengert töltöttem meg, vízkiszorítós módszerrel, a keletkezett gázokkal. Az osztályba csupán a gázokkal telt, üveglappal lefedett hengereket vittem. (A szén-monoxidot és a szén-dioxidot is megismerték már külön-külön az új anyag tárgyalásánál.)

### *Az óra céljai, feladatai:*

**Oktatási és nevelési célok:** a tüzelésnek, mint hőenergiát termelő folyamatnak megismertetése és az égésről tanultakkal való elméleti megalapozása. A tanulók elméleti tudásának a gyakorlati vonatkozásokon keresztül politechnikai ismeretté való alakítása. A tüzelés népgazdasági jelentőségének kiemelése. A háztartási tüzelésben való részvételen keresztül munkára nevelés. (Nevelési terv d/17.)

**Oktatási feladatok:** az ásványi szenekről tanultak számonkérése. Egyszerű tüzelőberendezés; a tüzelés kémiai alapjainak; a fellépő hőveszteségek okainak; a gazdaságos tüzelés feltételeinek megismertetése és alkalmazással való rögzítése.

**Óratípus:** vegyes.

**Szemléltető eszköz:** előállított gázok ( $\text{CO}$ ,  $\text{CO}_2$ ), táblai rajz, szemléltető kép.

## Az óra menete:

### I. Dinamikus órakezdés:

Az itt álló üveghengerek egyikében szén-dioxid, másikában szén-monoxid van. Mondd el a közös tulajdonságait!

Mondd el a különböző tulajdonságait!

Állapítsd meg, hogy melyik a szén-monoxid és melyik a szén-dioxid!

A szén elégetésekor mikor keletkezik szén-dioxid és mikor szén-monoxid? Mi keletkezik mindkét esetben?

Vajon mikor keletkezett több hő, amikor a szén szén-dioxiddá, vagy szén-monoxiddá égett? Miért?

Állításukat példával erősítettem meg: 1 kg vegytiszta szén elégetésekor 8080 kcal hő szabadul fel a szén-dioxid, és 2440 kcal a szén-monoxid keletkezésekor. Ez az előbbinek kb. egyharmada. (A példa adatait a melléktáblára az egyenletek mellé írtam.)

A mindennapi életben azt az eljárást, amikor a szenet elégetjük a kályhában, tüzelésnek nevezzük. Ma a tüzelésről tanulunk.

#### II. 1. A tüzelés célja:

Miért tüzelünk a háztartásban? Miért az iparban?

#### 2. A tanulók meglevő ismereteinek számonkérése.

Ki szokott közületek tüzelni otthon? Milyen tüzelőanyagokat használtak?

Egy tanuló felsorolja. Ez lesz az egyik egyéni felelő (A).

B egyéni felelő.

Égő gyújtópálca bemerítésével mutatta ki egy tanuló.

Hőenergia. A két felelő felírja a két gáz keletkezésének egyenletét egy melléktáblára.

A szén-monoxid éghető gáz, tehát keletkezésénél kevesebb energia szabadulhatott fel — okoskodtak a tanulók.

Célkitűzés után felírtuk az óra címét.

A tüzelés célja a hőelőállítás.

Sokan jelentkeznek. Egy felsorolja a különféle tüzelőanyagokat.

Milyen szén ez? Miben különbözik a barnaszéntől? Mire használják fel?

Hogyan végzitek otthon a tüzelést? Miben tüzeltek?

Ezek külsőleg különböznek, belső felépítések lényegében azonos, ezért közös nevük: tüzelőberendezés.

3. A tüzelőberendezés:

Vizsgáljuk meg a felépítését?

Részletösszefoglalás.

4. A tüzelés kémiai alapjai:

Mi történik a tüzelőberendezésben?

Melyek a gyors égés feltételei?

Nézzük meg ezek érvényesülését a tüzelésnél, úgy is mondhatjuk: megvizsgáljuk a tüzelés kémiai alapjait. Hogyan végzed a begyűjtést otthon?

Miért? Mi történik a fával a papír elégeése alatt?

Hol láttunk ehhez hasonló folyamatot?

Miben hasonlók és miben különböznek egymástól?

Mi történik a szénnel közben?

Mi szükséges még az égéshez?

Légáramlás jelentősége, füstgázok szerepe.

Részletösszefoglalás. Melyek tehát a tüzelés kémiai alapjai? Mi a leglényegesebb mozzanatot? Mi lesz az ásványi szénben levő el nem égett anyagokkal?

Az egyéni felelő egy köszéendarabot kapott. Karcpróba alapján ismerte fel.

Alulról és felülről való begyűjtésről beszéltek és különböző kályhákat soroltak fel.

Közösen készített vázlatos rajz alapján beszéltük meg, a tankönyv szerint.

A tüzelőanyag gyors égéssel elég.

B egyéni felelő sorolja fel.

Papír, vagy alágyújtó, fa, szén berakása után, papírral kezdődik a begyűjtás.

Melegszik, gőzök, gázok távoznak belőle és azután meg is gyullad, ha eléri a gyulladási hőfokot.

A fa száraz lepárlásánál.

A egyéni felelő részletezi.

A szén is felmelegszik, itt is gázok keletkeznek. Ezek elégeése a láng. A szilárd éghető anyagok izzanak.

Megvizsgáljuk az oxigén, illetve levegő útját.

### 5. A tüzelésnél fellépő veszteségek:

Mit jelent az, hogy egy kg szén égéshője 5000 kcal?

Kiszámítottam, hogy ennek a teremnek a levegőjét 0 fokról 20 C fokra egy negyed kilogramm koksznak kellene felmelegíteni. Mennyit tüzelünk el itt egy nap alatt?

Miért kell ennyi tüzelő?

Milyen veszteségek lehetségesek?

Vizsgáljátok meg az otthoni tüzelésnél fellépő veszteségeket! Igyekeztek csökkenteni azokat! Az elmúlt évben 30,5 millió tonna szenet bányásztak hazánkban. Vegyük kerekén 30 millió tonnának. Ennek kb. 10%-át tüzeli el a lakosság. Mennyi ez? Ha 50%-os veszteséget számítunk, az másfél millió tonna szenet jelent. Ez öt olyan vonatot töltene meg, amely Szegedtől Budapestig érne.

### 6. A gazdaságos tüzelés feltételei:

Hogyan fűtsünk, hogy a legkevesebb tüzelővel a legtöbb hőt biztosítsuk?

A tanulók önállóan, folyamatosan felelnek. Kiemelik, hogy legfontosabb a keletkező gázok égését biztosítani.

Az égéshő fogalmát az elmúlt órán tisztáztuk. Azt is elmondja egy tanuló, hogy ennek 50 l vizet kellene felforraltatni. B egyéni felelő.

Kb. 15 kg 4000 kcal-ás brikettet.

Veszteségek lépnek fel és folyamatosan kell a meleget biztosítani.

Kevés levegő, tökéletlen égés. Az éghető gázok elszállnak. A falak lyukacsos szerkezetűek. A füsttel hő, korom száll el. Ajtó, ablak rései kiengedik a meleget.

A tanulók önállóan sorolják fel ezeket a lehetőségeket. Mivel a veszteségek a körülményektől függőek, kérdés alakjában rögzítjük a vázlatban.

Maguktól mondják a tanulók, hogy ezt gazdaságos tüzelésnek nevezhetjük. Felsorolják: tökéletes égéshez levegőfelesleg biztosítása szükséges, de időben kell elzárni a kályhát. Erős huzat a meleget kiviszi. Jó tüzelőberendezés is fontos.

Egyaknás és kétaknás kályha összehasonlítása kép alapján. A szerkezet megvizsgálása utáni probléma. Melyik gazdaságosabb? Hogyan lehet az egyaknásban gazdaságosan tüzelni?

Ez a gazdaságosabb módszer. Miért?

A háztartásokban leggyakoribb az egyaknás kályha. Próbáljátok meg a felülről való begyújtást és mondjátok el a jövő órán a tapasztalatotokat. Cserépkályha, vaskályha kérdése. Mikor melyiket használjuk?

### III. összefoglalás, alkalmazás:

Mi a legfontosabb mozzanata a gazdaságos tüzelésnek? Hogyan lehet ezt biztosítani? Nagyon fekete füst száll ki a kéményből. Hogyan tüzelnek ott?

Miért szokták megtörni a kokszt, szennet a tüzeléshez?

Az iparban erre törekednek. A jövő órán erről fogunk tanulni.

#### 2. A feleletek értékelése:

A két egyéni felelő érdemjegyet kap. Egy tanuló dicséretet kap.

#### 3. Házi feladat:

Új anyag: A tüzelés (Ipari fűtőgázokig! Ism.: A hidrogén, redukció, víz.

Egy tanuló elmondja, hogyan szokott felülről begyújtani.

A gázok elégeése biztosítva, a salak hőtárol.

Megbeszéljük még, hogy a leggazdaságosabb az lenne, ha a szénből felszabadítanánk a gázokat és azt vezetnénk tovább.

### Az óra megbeszélése:

A kartársak helyeslését váltotta ki a szén-monoxid és szén-dioxid gázok összehasonlítása. Jól előkészítette az órát, s szinte észre sem vették a tanulók, hogy megkezdtek az egyéni felelést.

Kiemelték a tanulók nagy érdeklődését és a problémák megoldásában való önállóságát. A részösszefoglalásoknál megnyilvánuló folyamatos előadásuk azt bizonyította, hogy a technológiai ismereteket a kémiai alapfogalmak megértése után könnyen sajátítják el. Ha a gyakorlati élet kérdéseire kapnak feleletet szívesen is tanulják.

A számszerű adatok kézzel fogható elképzeltetése meggyőzte őket a gazdaságosság jelentőségéről.



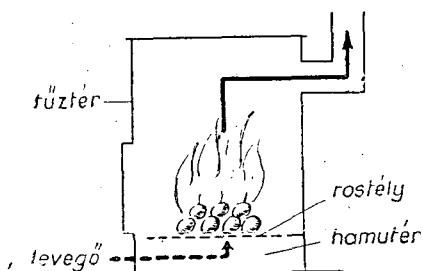
Felvetődött az óra végi mechanikus összefoglalás kérdése. Sokan ezt tartják az elsődleges bevésés legfontosabb módszerének. Az új ismeretek alkalmazásával igyekeztem ezt helyettesíteni. A tanulók szívesebben oldanak meg új problémát, minthogy már elhangzott mondatokat ismétljenek. A fekete füst kérdésével részben a tüzelés kémiai alapjait, részben a veszteség egyik legjelentősebb lehetőségét emeltük ki. A szén összetörésének megtárgyalásával fontos kémiai és ipari szervezési elvet, a felületnővekedést elevenítettük fel. Nem tapasztaltam a mechanikus összefoglalás hiányát a következő óra számonkérésénél sem. A tényanyagot jól tudták, s az újabb gyakorlati kérdéseket könnyedén oldották meg.

A megbeszélésen felvetették még a kartársak, hogy a füstgázok hasznosításának megtárgyalására nem került sor. Ez valóban hiánya volt az órának, amit a következő tanítási egység keretében pótoltam.

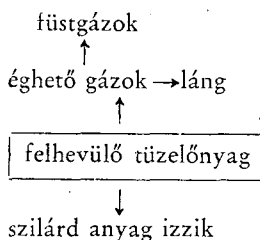
## A tábla képe

### A tüzelés

#### a) Tüzelőberendezés



#### b) Kémiai alapjai



#### c) Milyen veszteségek lehetségesek?

#### d) A gazdaságos fűtés feltételei:

megfelelő légáramlás,  
jó berendezés,  
helyes kezelés.

Mosonyi Kálmánné

## VÁZLAT

Magyarország vízrajza: A Tisza

Földrajz, VIII. osztály

### Oktatási-nevelési célok:

A természeti tényezők (felszín, éghajlat, vízrajz) kölcsönhatásának bemutatása.

Fogalom kialakítása (morotva).

A magyar kubikusok nagy természetátalakító munkájának megismertetése, értékelése.

Oktatási feladatok: A folyó (Duna) felszínalakító munkájáról, mozgásmechanizmusa egyszerűbb vonásairól és gazdasági jelentőségéről tanultak ismétlése, ellenőrzése. Tényanyag nyújtása a Tisza mederalakulásának, árvizeinek jellemzésére. Ezek elemzésével a Tisza

jellemző vonásainak megbeszélése (fogalomalkotás). A természetátalakító munka lehetőségének, hatásainak elemzése. A megbeszélés eredményeinek rögzítése.

Óratípus: Vegyes típusú óra.

Szemléltető eszközök: Magyarország domborzata és vizei c. térkép, a tiszalöki duzzasztó képe, atlasz.

## I. AZ ÓRA BEVEZETŐ RÉSZE

Számonkérés: A felszínre hullott csapadék útja. Források, kutak, gyógyvizek.

Felelők: Hogyan változik a Duna szakaszjellege Magyarországon?

Miért vált szükségessé a Duna szabályozása?

A Duna magyarországi mellékfolyói. Miért kevés a folyó a Duna—Tisza között?

Beszélgetés osztályfoglalkoztatóval.

2 tanuló önálló munkája. Munkájuk értékelése.

Beszélgetés.

## II. AZ ÓRA FŐ RÉSZE

Az új anyag feldolgozása:

Előkészítés: Legnagyobb magyarországi mellékfolyó.

A Tisza vonalának megfigyeltetése.

Idézet Petőfi: A Tisza c. verséből (1—2., 4., 14—15. versszak).

A feldolgozás gondolatmenete:

a) Összehasonlítás a Dunával (különbségek). Mi az oka a különbségeknek? Tisza-menti helységek magasságadatainak vizsgálata. Kicsi esés, lassú folyás.

Beszámoló a Tisza szegedi partjának megfigyeléséről.

Figyeljük meg, hogyan növeli a folyó a kanyarokat! (A folyó sodra a centrifugális erő következtében a kanyar külső oldala felé tolódik. Itt elhord, a belső oldalon épít.)

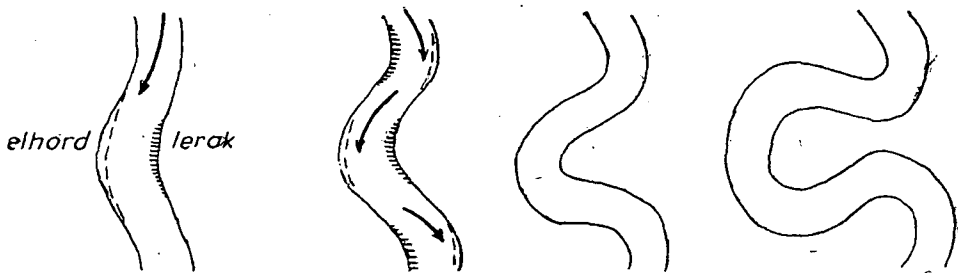
Beszélgetés térképi munkával.

Hangulatkeltés.

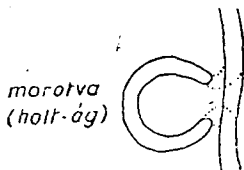
Beszélgetés.

A tanulók önnálló térképi munkája. Feladat ellenőrzése.

Magyarázat (rajzzal szemléltetve).



Igy fokozatosan növeli a kanyarokat, majd egy áradás alkalmával átvágja, — vagy mesterségesen vágják le a megnövekedett kanyart, — és a megrövidült úton folyik tovább.



- b) A Tisza vízszíntingadozása, árhullámok. (A kicsi esés, lassú folyás következménye. Mikor jelentkezik áradás a Tiszán? Éghajlati ismeretek felelevenítése. Hőolvas és csapadékmaximum. Száraz nyár. Nagy vízszíntingadozás. Összehasonlítás a Dunával. A Felső-Duna és a Tisza vízgyűjtőterülete éghajlati viszonyainak elemzése. (Atlasz 7. oldal.) A Tisza nagy vízszíntingadozásait a lassú folyás és a szélsőségesebb éghajlat eredményezi.
- c) A szegedi árvíz. (Beszámolók a szegedi árvívről.) A gyakori áradások miatt szükségessé vált a Tisza szabályozása. Kezdeményezés — terv — kivitelezés.
- d) Szabályozási munkálatok:
1. Kanyarulatok átvágása — következménye: csökkent a levonuló árvíz útjának hossza, gyorsabban levonul az árhullám.
  2. Védőgátak építése — eredménye: 3 millió holdat mentesítettek a gyakori elöntés alól.
  3. Belvízlevezető csatornák létrehozása — eredménye: a vizenyős területek is művelhetőkké váltak.
- A csongrádi kubikosok hatalmas munkája, ennek eredménye. — (Adatok.)
- e) A Tisza vizének hasznosítása. (Korábban csak védekezés volt, de nem hasznosították a Tisza vizét. — Kevés csapadék (aszály), ugyanakkor a víz kihasználatlanul elfolyik.) A felszabadulás után: hasznosítás (tiszalői duzzasztómű, Keleti-főcsatorna, épülő Nyugati-főcsatorna). Különbségek a felszabadulás előtti és utáni munkálatok között:
1. régen: védekezés, ma: hasznosítás,
  2. régen: kubikosok — ásó lapát, talicska, ma: szakmunkások — korszerű gépek.
- f) A Tisza mellékfolyói.

Beszélgetés.  
Problémafelvetés.  
Következtetés.  
Térképelemzés.  
Írletalkotás.  
Beszélgetés.

Beszélgetés.

A duzzasztó ké-  
pének szemlélte-  
tése.

Térképi munka.

### III. AZ ÓRA BEFEJEZŐ RÉSZÉ

Összefoglalás (vázlatkészítéssel).

Mi jellemző a Tisza magyarországi szakaszára? Hogyan vált kanyargóssá? Milyen okok eredményezik a Tisza nagy vízszíntingadozásait? Milyen feladatokat oldott meg a szabályozás? Hogyan fejlesztették tovább a természetátalakító munkát?

Rögzítés az osz-  
tállyal.

Lezárás: A természeti erők állandóan formálják a táj képét. Ebbe a változásba — a természeti törvények ismeretében, közös munkával. — az ember is bele tud avatkozni. Így azokat a természeti erőket, amelyek korábban pusztítást okoztak, a maga szolgálatába állítja.

Házi feladat: tankönyv 20—21. oldal.

A tábla képe:

#### A TISZA

Végig középszakasz jellegű: kanyarog, lassan folyik.  
Nagy a vízszíntingadozása (tavaszi és korányári áradás).

Szabályozása:

kanyarulatok átvágása,  
védőgátak építése,  
belvizek levezetése.

Hasznosítása:

öntözés: Keleti-főcsatorna,  
áramtermelés — Tiszalók.

Pósa Lajos  
szakvezető tanár

Ez órát a főiskola I. számú gyakorló iskolája VI/a osztályában 1964. május 30-án tartottam. Előzménye a következő volt:

Egy héttel korábban tollbamondtam az alábbi szöveget:

„Szülőházam. A József Attila utca 2. szám alatt egy réges-régi házacska áll. Ha elszé-  
lok arrafelé, feljúlunk gyermekkori emlékeim. Az előtt a ház előtt kopogtak apró lépteim,  
a körül a fa körül játszadoztam. Amott beljebb állt a teknő, amelybe egyszer kis fehér ru-  
bámban belepottyantam. Mindenütt ott látom jóságos édesapámat, aki innen indult el a hábo-  
rúba, és soha többé nem tért vissza kis házukba. Édesanyám szomorú arca ködlik fel az abla-  
kok csillogó üvege mögött.” (Szemere Gyula: Helyesírási segédkönyv az általános iskolák  
számára. 2. kiadás, 189. lap.)

A tollbamondás módja ez volt:

Az egész szöveg bemutatása után igen lassan elolvastam az első egyszerű mondatot.  
(Az összetetteket tagmondatonként.) A hallott mondatot a tanulók magukban többször meg-  
ismélték, tudatosították, rögzítették, majd leírták. Ez az eljárás fejleszti az emlékező-  
képességüket, nagyobb figyelemre ösztönzi őket; ennek távolabbi célja az is, hogy dolgozat-  
és házi feladat íráskor is két-háromszor mondjanak el minden mondatot, mielőtt leírnák. Az  
első 1—2 mondat megjegyzése — bár ehhez hasonló gyakorlást nem először végeztek —  
döcögött, ezért a néma megismétlés után a mondatot valakivel hangosan is elmondattam.  
Később erre nem volt szükség.

A tollbamondott szöveg helyesírási problémáit közös munkával megoldottuk, s ki-ki  
esetleges hibáját zöld írónnal aláhúzással jelölte.

Jelen órám legfontosabb céljaiként ezeket jelöltem meg: az osztály s benne az egyesek  
számot adnak szófaji, alaktani és szerkezetani ismereteikről; bemutatják, hol tartanak a  
VI. osztály végén a mondatani elemzésben; a kisebb szorgalmúak rádöbbennek, mit jelent  
a hanyag munkával szemben a rendszeres tanulás, mit jelent a biztos tudás adta sikerélmény,  
a jó felkészültség öröme; ez órán egységben láthatják a tanulók a szétszórtan tanultakat,  
s ezáltal rendszerlátásuk fejlődik.

*Didaktikai feladataim:* tanult ismeretek felidézése, alkalmazása, rendszerezése; az elmé-  
let összekapcsolása a gyakorlattal, az élő nyelvvel; bizonytalan ismeretek korrekciója.

## I. ELEMZŐ MUNKA

### 1. Célkitűzés

A korábban tollbamondott szöveg elolvastatása.

Tanulói munka.

A leg súlyosabb helyesírási hibák vázlatos megvitatása; ez egyben  
ellenőrzése annak, vajon megszűnt-e a hiba (*réges-régi, feljúlunk, az előtt  
a ház előtt, beljebb*). E hibák jelentkezésének okai: az összetett szó, a ha-  
tározószó, a szóképzés témakörében való bizonytalanság. Részben ezek  
megvilágításáért, de legfőképpen, hogy az egész évben tanult ismeretek  
összefüggését lássuk, elemezzük most a füzetben levő szöveget különböző  
szempontokból!

Osztálymunka a  
tanár irányításá-  
val.

Tanári közlés.

### 2. a) Szófaji elemzés

A határozott névelő, *József Attila* személy tulajdonnév, *utca* egyedi  
köznév, 2. határozott sorszámnév, *szám* egyedi köznév, *alatt* helyhatározói  
névutó, egy határozatlan névelő (ezen vita várható, többen esetleg szám-  
nevet sejtene benne, ezért ezt tisztázni kell), *réges-régi* melléknév, *há-  
zacsk*a egyedi köznév, *áll* ige, *ha* kötőszó, *el-elsétálok* ige, *gyermekkori*  
melléknév, *emlékeim*, *emlék* elvonat köznév (itt kell majd minden bizony-  
nyal rámutatni arra, hogy szófaji elemzéskor a névszó végéről le kell bon-  
tanunk a jeleket és ragokat; ezért elemezzük itt a címet jelentő *szülő-  
házam* szót is, nem az elején), *az* mutató névmás (vita lehet: miért név-  
más, miért nem névelő), *előtt* helyhatározói névutó, *a* határozott névelő,  
*ház* egyedi köznév stb.

A továbbiakban meg kell vitatni a következő szavakat elemzésükkor:  
*lépteim* (mivel a fő nehezen állapítható meg), *egyszer* (hogy ez vajon  
számnév-e vagy valóságos időhatározószó).

Egy-egy felszólí-  
tott tanuló 4—5  
szót elemez. Tár-  
sai kérdésére meg  
kell indokolnia  
véleményét. Vitás  
esetekben a tanár  
vezeti rá őket a  
helyes megoldás-  
ra. Ha az elem-  
ző helytelent  
mond, jelentkező  
társa korrigálja.

### b) Alaki elemzés

Szülőház-a-m, birtokos személyrag, egy birtokos egy birtok, 1. személy; rég-e-s-rég-i, melléknévképzők; ház-acska, főnévi kicsinyítő képző; el-elsétál-o-k, kijelentő mód, jelen idő, egyes szám, 1. személy, alanyi ragozás; felújul-nak, kijelentő mód, jelen idő, II/3., alanyi ragozás; gyermekkor-i, főnévből melléknévképzés i képzővel stb.

Kiemelendők a következők: apró — csillogó, az utóbbi melléknévi igenév, az előbbi melléknév, pedig látszólag mindkettő ó képzős alak; játszadoztam, játszik — játszadozik; beljebb; potyog — pottyog; jóságos; továbbképzett szó; jó melléknév — jóság főnév, — jóságos melléknév.

### c) Szerkezeti elemzés

Szülőház összetapadt összetétel; réges-régi szóképzés, kötőjeles írás, mert az előtag is kapott toldalékot; el-elsétálok az igekötő szóképzés, a kötőjellel írjuk, a szóképzés előtag utótagjához mint igekötőhöz közvetlenül kapcsolódik igéje; ezért egybeírtuk; egyébként ez összetapadt összetétel többszörösen összetett szó; az el-el összetett előtag, a sétálok utótag egyszerű szó; az egész összetétel szófajilag ige, mert az összetett szó szófaját az utótag dönti el; arrafelé összetapadt összetétel, egybeírjuk; felújulnak igekötős ige, összetapadt összetétel; stb.

A továbbiakban nehézség nem mutatkozik, mindössze — bár ez első sorban helyesírási kérdés — ezt kell megvitatni: azelőtt és az előtt (a ház előtt), akörül és a körül (a fa körül).

### d) Mondattani elemzés

Melyek a szöveg egyszerű mondatai? Hány tagmondatból állanak az egyes összetett mondatok? Jelöld meg a tagmondatok határát!

Elemezzük mondattanilag az egyszerű mondatokat, illetve az egyes tagmondatokat!

Az előtt a ház előtt kopogtak apró lépteim. Mit állítunk? Kopogtak. Állítmány. Mik kopogtak? Lépteim. Alany. Milyen lépteim? Apró lépteim. Jelző. Hol kopogtak? A ház előtt. Határozó. Melyik ház előtt? Az előtt a ház előtt. Jelző.

Vagy pl. ez a mondat:

Édesanyám szomorú arca ködlik fel az ablakok csillogó üvege mögött. Mit állítok? Kődlik fel. Állítmány. Mi ködlik fel? Arca. Alany. Milyen arca? Szomorú arca. Jelző. Kinek a szomorú arca? Édesanyám arca. Jelző (birtokos jelző). Hol ködlik fel? Az üvege mögött. Határozó. Milyen üvege mögött? Csillogó üvege mögött. Jelző. Minek az üvege mögött? Az ablakok üvege mögött. Jelző (birtokos jelző).

Valamennyi elemzett mondat bővített.

## II. ÖSSZEGEZŐ MUNKA

1. Bizonyos esetekben a szófaji hovatarozást a mondat értelme dönti el: egyszerű, ezalatt — ez alatt, az — az.

2. Soroljuk fel, milyen szófajtaikkal találkozunk szövegünkben! Rajtuk kívül még milyeneket ismerünk? A szövegben miféle toldalékok szerepeltek? Mirevalók ezek? Hányféle összetett szót ismerünk? Mely összetett szavakat írjuk kötőjellel? Melyek a kötőjeles írású többtagú földrajzi tulajdonnevek? Hogyan írjuk a belőlük i-vel képzett melléknéveket?

3. Az óra folyamán hibás vagy bizonytalan megállapítások végső tisztázása.

4. Írásos feladatul a tanulók otthon a szöveg összes szavának szófaji megállapítását végzik el.

5. Az órán öt tanuló munkáját alaposabban megfigyelem, tüzetesebb szóbeli értékelés után osztályozom, ezt az osztálynaplóba és az ellenőrzőbe bevezetem (Bozóki, Illésy, Gyenes, Révész és Tihanyi).

Az elemzés nagyjából ugyanúgy történik, mint a 2. a)-nál, de egyre nagyobb teret kapjon az osztály véleményének kicserélésére.

Itt is az dolgozik, akit a tanár felszólít. Az egész osztály magában követi, s jelentkezéssel korrigálja a hibás megállapításokat.

Itt tanári kérdésekre felszólított tanulók felelnek. Önként jelentkező tanulók elemeznek. A mondat-elemzést a VI. o. végén még egyszerűsítve végézzük. Aki azonban felismeri az egyes határozó- és jelzőfajtákat, megnevezheti őket. Felváltva mondhatunk tulajdonság- vagy minőségjelzőt, mennyiség- vagy számjelzőt. Legnehezebben a birtokos jelzőt ismerik fel.

Tanári megállapítások.

Osztálymunka.

Tanári ténynyújtás alapján. Táblára — füzetbe kerül.

Somfai László  
szakvezető tanár

## A MAI KAPITALIZMUS PROBLÉMÁI ÉS A MUNKÁSOSZTÁLY

Szerkesztette: *A. Arzumanjan és M. Rumjancev.*

A könyv a „Béke és szocializmus” a kommunista és munkáspártok elméleti és tájékoztató folyóirata, valamint a Szovjetunió Tudományos Akadémiájának Világgazdasági és Világpolitikai Intézete által szervezett és 22 ország marxista tudósainak részvételével folytatott eszmecsere foglalta össze. A vita három kérdést ölel fel; az állammonopolista kapitalizmus jellege, és fejlődési törvényszerűségei, az európai integráció eredményei, kilátásai és következményei, a tőkésországok munkásosztályainak új harci feladatai.

A világ gazdasági életében az ötvenes évek második fele óta új helyzet állt elő. A szocializmus végérvényesen a nemzetközi fejlődés döntő tényezőjévé vált és a kapitalizmusban szerkezeti változások következtek be és új tendenciák jelentkeztek. Ezzel kapcsolatban megállapítást nyert, hogy az állammonopolista kapitalizmus nem új szakasza a kapitalizmus fejlődésének, csupán újabb foka, ahol rendkívül erősen jelentkezik az integráció, mint a nemzetközi monopolista tömörülések legmagasabbrendű modern formája. A mű részletesen elemzi az állammonopolista integráció társadalmi, gazdasági tartalmát, vizsgálja azon konkrét történelmi feltételeket, melyek az ilyen természetű egyesülések jellemzői. Megállapítást nyert, hogy a monopolista integráció bizonyos fokú dezintegrációt is jelent a világ többi részével szemben, mert elősegíti a világ ellenséges gazdasági tömbökre való széthullását és hidegháborút idéz elő a nemzetközi kereskedelem területén.

A könyv rendkívül sok adattal illusztrálja a legfőbb tőkés országokban meggyorsult tökekonzentráció folyamatát. Foglalkozik a tőke internacionalizálódásának és a monopóliumok egybefonódásának újabb fokával, mint az imperialista monopóliumok egyik legfontosabb feltételével, amely éllel a szocialista tábor, a nemzetközi munkásmozgalom és a nemzeti felszabadító mozgalom ellen van. Minden résztvevő ország képviselője széleskörű tájékoztatást nyújt a saját országában fennálló helyzetről, ezzel megismerteti az olvasót az általános fejlődési irányzat érvényesülésével és országokonkénti problémáival. Képet kap arról, hogyan érvényesül közgazdasági síkon a kapitalizmus fejlődési lehetősége, milyen kilátásai vannak, milyen a technikai színvonal a második világháború után, hogyan érvényesül a tudományos műszaki forradalom.

A sokoldalú anyag a kapitalizmus jelenlegi fejlődési tendenciájának kimagasló elemzését nyújtja. Sikerral használható a pedagógusok

marxista továbbképzése, magasabb fokú politikai gazdaságtan tanulmányok során. A kapitalista országok fejlődésének konkrét tanulmányozásával nagymértékben elősegíti a politikai tájékozottságot.

Kossuth Könyvkiadó. 1964. 796 oldal.

*Dr. Moholi Károly*

*Dr. Salamon Jenő:*

## GYERMEKEK GONDOLKODÁSA A CSELEKVÉSSEN

(Az elemi konstruáló tevékenység fejlődése a 6—10 éves korban)

A megismerés és cselekvés összefüggésének kérdését elég gyakran elhanyagoljuk a nevelői gyakorlatban. A gondolkodás és a magatartás kapcsolata hosszú idő óta foglalkoztatja ugyan a nevelés elmélkedőit, mégis a probléma alaposabb vizsgálatával, az összefüggések részletkérdéseinek feltárásával adós maradt a pszichológia. A külföldi és hazai (itt főleg Kelemen László, Lénárd Ferenc és Salamon Jenő eredményeire gondolunk) törekvések jelentős előhaladást jelentettek, számos területen további vizsgálatokra van szükség.

A szerző a gondolkodás sajátosságainak vizsgálatára különböző eljárásokat alkalmaz. Ezeknek egyéges cselekvésfeladata a *szervezőösszeállítás*. A kísérleti személynek az eléje helyezett alkatrészek felhasználásával modell, rajz, fénykép, illetőleg emlékezet alapján kell összeállítani egy szerkezetet. A vizsgálatoknál használt közörműmodell helyesen összerakva működtethető. A szerző részletesen ismerteti a vizsgálat módszerét oly módon, hogy ennek alapján a kísérlet könnyen elvégezhető. Bőséges példát ad a vizsgálatok során készített jegyzőkönyvek részleteinek közlésével és egyben szemléletesen támasztja alá a nagyszámú általánosításait.

A tudományosan megalapozott munka szerkezetileg jól áttekinthető. Ezt az egyébként is értékes sajátosságot a világos stílus, csaknem olvasmányos jelleg még fokozza. Ilyen körülmények között a szerző megállapításai nemcsak az elmélyülő szakember részére jelentenek új eredményeket, hanem a gyakorlati nevelők számára is hasznos tájékoztatókat nyújtanak. A táblázatok és grafikonok a statisztikai kifejezés, ábrázolás szerencsésen alkalmazott eszközei, amelyekkel a szerző igen gyakran él.

A szerző a vizsgálati eredmények elemzésében gyakran támaszkodik a szakirodalomra, lényegében mégis önálló utakat keres. Nem tekint a kérdést megoldottnak. Sőt ellenkező-

leg. Szükségesnek tartja a vizsgálati eljárás további tökéletesítését. Ennek ellenére már most megállapítható, hogy az iskolai oktatás jelentősen befolyásolja a gyermeknek a feladat megoldásánál készített megoldási tervének sajátosságait. Világosan kell látni, hogy a megoldási tervek készítésében milyen jelentőséggel bír a tanuló életkori sajátossága és ezzel összefüggésben az egyes osztályokban miként bontakozik ki a tanulók gondolkodásának önállósága.

A vizsgálatok végső soron lehetőséget adtak a szerzőnek arra, hogy a feladatmegoldás fő szakaszait egymástól jól elkülönítse, illetőleg a már ismert szakaszok (előzetes tájékozódás és a feladat megoldásának szakasza) tipikus eseteit megállapítsa. Az egyes típus esetek sajátosságainak összegezése nemcsak érdekes, hanem gyakorlatilag is értékes.

Az életkori eltérések mellett feldolgozza a szerző a fiúk és lányok sajátosságainál mutatkozó eltéréseket is.

A könyv tanulmányozását főleg az első tagozatban működő kártársaknak javasoljuk, azonban minden gyakorlati nevelő számára értékes útmutatással szolgál.

(Akadémiai Kiadó, Bpest 1964. 316 oldal)

Dr. Zentai Károly

hatatlanságának hangoztatása. Maga is a gyakorlat útját járta és abból szűrte le azt a meggyőződést, hogy: „meg kell találni az ifjú személyiség megközelítésének új módját”. Felismerte a gyermekközösségek nagyszerű szerepét és megtalálta azt a módot, ahogyan a kollektíva hatását a nevelés döntő tényezőjévé lehet tenni. Értékes gondolatokat találunk a tanulmányban a „pedagógiai logikáról”. Ebben Makarenko a pedagógiai jelenségek megközelítésének sajátos módszerét látja, ami nem más, mint a pedagógiai *célkitűzés* logikája.

V. *Kumarin*: A szovjet pedagógusok nagy példaképe cím alatt ismertetti Makarenkónak 1922-ben készített forradalmi jellegű pedagógiai programját. Ennek legalapvetőbb gondolataként kifejti a tanulmány, hogy a nevelőmunka az iskolai kollektívára épül. A helyes nevelési rendszernek iskolai méretekre van szüksége. Az iskola hatását ki kell terjeszteni a gyermek valamennyi életmozzanatára, főleg az iskola és a család kapcsolatát kell szorosabbra fűzni.

J. *Kosztjaskin*: Makarenko útja címmel ismerteteti hogyan kell értelmezni azt az elvet, hogy a tanulókat be kell kapcsolni az *igazi* termelőmunkába.

Dr. Zentai Károly

## MAKARENKO ÉS A MAI ISKOLA

A Tankönyvkiadó gandozásában „A pedagógia időszerű kérdései külföldön” sorozatban megjelent Makarenko pedagógiai rendszerének iskolai alkalmazásának problémáját tárgyaló, 4 ív terjedelmű kis könyv.

A tartalmat jelentő 3 rövid tanulmány egymástól független is egy-egy önálló egészet alkot. Mindenik azt a célt szolgálja — s ez a törekvés fűzi őket egységbe —, hogy a makarenkói törekvéseket közelebb vigyük a mindennapi nevelői munkához. Az eszmék és eljárások sokszoros fejtegetése és idézgetése helyett keresni kell azok alkalmazásának *mai* lehetőségeit.

Nem vitatható, hogy Makarenko sajátos körülmények között és különleges feladatokat vállalt. A hagyományos utakat macacsul legjobbnak tartó ellenzőivel szemben bátran nyúlt új eszközökhöz, amelyek nem voltak kényelmesek, nem kecsesek könnyű látzateredményekkel. A három közölt tanulmány jól szemlélteti, hogy Makarenko pedagógiai elvei olyan átfogóak, amelyeket maradéktalanul át lehet és át is kell ültetni az iskolák mindennapi életébe. A szovjet pedagógusok jelentős része szükségét látja ennek.

A *Narodnoje Obrazovanyije* szerkesztőségi cikkében rövid összefoglalást ad a nagy pedagógus alapvető elveiről. Ezek között döntő fontosságú az elmélet és gyakorlat elválaszt-

Zrinszky László:

## MAKARENKO ETIKAI NÉZETEI

A magyar Makarenko-kutatások, elemzések területén azt az öröndetes jelenséget figyelhetjük meg, hogy kezdjük túllépni a már megszokott s bizonyos szempontból agyon-elemezett, egyoldalúvá vált makarenkói kép és munkásság vizsgálatát. Makarenko pedagógiai elmélete sokkal mélyebb és szélesebb körű annál, semhogy megelégedjünk egy-egy nevelési probléma kiemelésével, ezeknek vizsgálatával és közben nem vigyázunk arra, hogy egyrészt a kiemelt nevelési problémák a makarenkói pedagógia, sőt világnézet egészében milyen összefüggésben kapnak helyet, másrészt nem vesszük észre, a rejtettebb, finomabb nevelési elveket, amelyek pedig nagyon alkalmasak arra, hogy pedagógiai gondolkodásunkat megtermékenyítsék. A magyar pedagógusok elég jól ismerik pl. a makarenkói közösségi nevelés lényegét, fontosabb tételeit, de félő, hogy nem eléggé tájékozottak a makarenkói pedagógiai egészében. Éppen ezért elérkezett az ideje annak, hogy a teljesség igényével nyúljunk a makarenkói elmélet vizsgálatához. Erre a feladatra vállalkozott Zrinszky László, amikor a makarenkói pedagógia legfontosabb területén: az erkölcs és az erkölcsi nevelés kérdéseiben ad teljes képét Makarenko idevonatkozó megállapítá-

sairól. Könyve az 1960-as pályázatra elkészített kibővítése s megjelenésének aktualitását az etika oktatásának bevezetése s az etikai kérdések előtérbe kerülése is igazolja.

A szerző bevezető tanulmányában utal arra, hogy elsősorban az elmélet oldaláról kíván hozzájárulni Makarenko etikai és erkölcsi nevelési tételeinek elemzéséhez, kiemelve ezzel is Makarenko megállapításainak általános érvényességét. Könyve lényegében két nagy fejezetre oszlik. Az egyik: „Makarenko az etika alapkérdéseiről”, a másik: „Makarenko az erkölcsi nevelés alapproblémáiról.” Az első nagyobb fejezeten belül filozófiai szintézisét adja az erkölcsi nevelés alapjául szolgáló etikai kérdéseknek s könyvének ez a része az, amelyik a legtöbb, eddig egyáltalán nem, vagy eddig csak kevéssé tárgyalt makarenkói megállapításokat veti fel. Az erkölcs, erkölcsiség című fejezetben külön-külön veszi vizsgálat alá a cselekvés és tudatosság, az erkölcs és jog, az erkölcs és esztétikum kérdéseit, valamint elemzi a vallás-erkölcs makarenkói bírálatát. Ebben a fejezetben tér még ki a szerző a szocialista társadalom és az erkölcs fejlődésének vizsgálatára, valamint az individualizmus és kollektívizmus, a kollektív kapcsolatok típusai s végül a szocialista humanizmus kérdéseinek boncolgatására. Külön fejezetet szán a továbbiakban a szükséglet és erkölcs, munka és erkölcs, a szocialista etika kategóriáinak s végül az erkölcsi normák megtartása és megsértésének elemzésére. Az első rész főbb pontjainak felsorolásából is látható, hogy a szerző nagyon sokoldalúan és differenciáltan veszi vizsgálat alá az etikanak mindazokat a kérdéseit, melyekben Makarenko a pedagógiai problémákkal kapcsolatban kifejtette véleményét, meggyőződését. A felvetett problémákat alapos filozófiai elemzéseknek veti alá s így a makarenkói megállapításokat a marxista etika nagy összefüggéseiben tárgyalja.

A könyv második nagy fejezetében („Makarenko az erkölcsi nevelés alapproblémáiról”) — mint a cím is mutatja — a szerző az etikai kérdéseknek különösen a közösségi nevelésben való jelentkezését tárgyalja. A fejezet élén két különösen értékes tanulmányt olvashatunk. Az egyik: „Etika és pedagógia”, a másik: „Az erkölcsi nevelés a nevelési folyamat egészében”. Ez a két fejezet egyben — meglátásom szerint — a könyv legjobban kidolgozott tanulmánya is. A továbbiakban az erkölcsi nevelés alapproblémáit két fejezetben tárgyalja: „Közösségi erkölcsnevelés”, illetve: „Az erkölcsi nevelés módszerei”. A közösségi erkölcsnevelésen belül érinti az elsődleges közösség, az életkor problémája a gyermekközösségben, a fiúk és lányok együttnevelésének, a nehezen nevelhető gyermekek, a közösség demokráciájának, a nevelés erkölcsének, a fegyelemnek s végül a közösség

hangneme, hagyományai és távlatainak problémáit. Az erkölcsi nevelés módszereinek fejezetén belül pedig kitér a nevelés módszerei és eszközeinek, a középut elvénél, a szankciók, a gyakorlás és meggyőzés módszerének vizsgálatára. A címek felsorolásából is láthatjuk, hogy itt a már sokszor elemzett makarenkói közösségi nevelés egyes problémáiról van szó. Így érthetően sok újat a szerző nem adhat, törekszik azonban ezeket a kérdéseket témák szerint csoportosítani.

A könyv két fő fejezetre való bontása együtt járt azzal, hogy az egyes kérdések (pl.: a közösség esztétikája, vagy a boldogság és a boldogságra nevelés stb.) értelemszerűen mind az etikai, mind az erkölcsi nevelési résznél felvetődnek. Helyesebb lett volna az anyagnak olyan csoportosítása, hogy az így szétválasztott részeket egy helyen lehessen tárgyalni.

A könyv tanulmányozása nagy segítséget nyújt Makarenko műveinek tudatosabb olvasásához és értelmezéséhez s hasznosan gazdagítja az eléggé szegényes magyar Makarenko-irodalmat.

Bereczki Sándor

## FOLYÓIRAT SZEMLE

A Módszertani Közlemények a jövőben rendszeres ismertetést kíván nyújtani olvasóinak, elsősorban a szocialista országokban megjelenő pedagógiai, lélektani és módszertani folyóiratokról.

Célkitűzésünk, hogy olvasóink a külföldön megjelenő pedagógia folyóiratok munkájába betekintést nyerve, bizonyos tájékoztatást kapjanak, az illető országban folyó oktató-nevelő munkáról.

Reméljük, hogy folyóirat szemlénk hasznos lesz azok számára, akik nyelvi vagy egyéb nehézségek miatt nem juthatnak hozzá a külföldön megjelenő pedagógiai folyóiratokhoz.

A Bratislavai Pedagógiai Kutató Intézet gondozásában jelenik meg a „Jednotná Skola” (Egységes Iskola) c. pedagógiai folyóirat. A folyóirat a felszabadulás utáni csehszlovák pedagógiai irodalomban gazdag múltra tekint vissza. Ez évben már XVI. évfolyamát jeleníti meg és hároméves szünetelés után, ismét a Csehszlovákiában folyó pedagógiai és lélektani tudományos munka jelentős fóruma.

A „Jednotná Skola” fő feladatának tekinti, hogy a szocializmus gyors építési ütemével lépést tartva, hozzájáruljon korunk pedagógiai, lélektani, általános oktatási és nevelési problémáinak megoldásához. Az elmélet és gyakorlathoz összekapcsolása útján segítséget kíván nyújtani a kommunista nemzedék nevelésével kapcsolatos feladatok elvégzéséhez. A folyóirat a marxista pedagógia és lélektan talaján állva harcol a pedagógiában megmutat-



kozó káros, fejlődést gátló nézetek ellen. A haladó jó tradíciókat ápolva, ugyanakkor a frazeológiával és a szükségtelen idézgetésekkel szakítva, korunk igényeinek megfelelően foglalkozik, általános pedagógiai, nevelésméleti, lélektani és módszertani kérdésekkel. A folyóirat ez évben megjelent számaiban közölt tanulmányok, aktuális témákat dolgoznak fel, különös tekintettel a technika gyors fejlődése, a jövő társadalmának építése kapcsán előtérbe került oktatási és nevelési feladatokra.

Ennek illusztrálására szeretnék néhány tanulmányt bemutatni és egyet részletesebben ismertetni.

A folyóirat ez évben közlésre került tanulmányai közül igen figyelemre méltóak, Dr. M. Milán: „A tananyag programozásáról...”, Dr. J. Bajcsy: „A kibernetikai gépek segítségével folytatott programozott oktatás néhány kérdéséhez...”, valamint Dr. O. Pavlik akadémikus: „Pályaválasztási problémák a tudományos-technikai forradalom szemszögéből...” c. tanulmányok. J. Velikanics a „Szocialista humanizmus és az új ember nevelése” c. tanulmányában, lélektani aspektusból elemzi a személyiség kérdését. Lényegében Rubinstein személyiség pszichológiáját alapul véve határozza meg a kommunista személyiség formálásának feltételeit. Az új ember erkölcsi minősége legvilágosabb megnyilvánulásának, a szocialista humanizmust tekintni, melynek kialakításában a nevelési folyamat során döntő a szocialista tudatosság kiművelése.

Részletesebben szeretném ismertetni, Dr. J. Stefanovics kandidátus: „Néhány tényező szerepe a tanár és a tanulók kölcsönös kapcsolata kialakulásánál...” c. tanulmányt, amely véleményem szerint minden pedagógust közelről érintő kérdéssel foglalkozik, s mintegy tükröt tartva a pedagógusok elé, tárja fel a tanár és a növendék viszonyát meghatározó tényezőket, a tanulók szemszögéből.

(A Köznevelés 1963. 1. számában, Dobos László: „Az életkor és nemi különbségek szerepe a tanár—diák viszonyban” c. cikkében hasonló kérdésekkel foglalkozik, s jelen tanulmányunk szerzője is hivatkozik rá. R. B.)

J. Stefanovics a pedagógiai-pszichológia módszereivel kutatta azokat a tényezőket, amelyek pozitív vagy negatív irányba hatást gyakoroltak a tanár és a tanulók kölcsönös kapcsolatára. A kísérleti kutatás során 1231 tanuló (10—18 évesek) véleménye, valamint a kutatás anyagának statisztikai feldolgozása során előtérbe kerülő tényezők alapján tárta fel a szerző 2453 tanár és tanulói kapcsolatát befolyásoló tényezőket. A közölt statisztikai adatok, ha nem is tükrözik teljes objektivitással a tanár és tanulók kölcsönös viszonyát, hiszen a felmérés elsősorban a „diák szemszög-

éből” történt, mégis sok fontos következtetés levonására adnak lehetőséget.

Igen elgondolkoztató adat, hogy 4253 tanár közül, mindössze 1403 (57,2%) a kedvelt tanár, 236 (9,6%) a közepesen kedvelt és 814 (33,2%) a tanulók által nem kedvelt tanárok száma.

Minden különösebb kommentár nélkül nyilvánvaló, hogy feltétlenül indokolt azoknak a tényezőknek a vizsgálata, amelyek az említett, s nem éppen kedvező, statisztikai adatokat eredményezték.

A szerző az alábbi tényezőket emeli ki: a tanult tantárgy, a tanár és a tanuló életkora, a tanár és a tanuló neme.

A jelzett tényezők kapcsán szeretném ismertetni a tanulmányt, elsősorban azokat a megállapításokat és statisztikai adatokat kiemelve, amelyek a 9 osztályos iskola tanulóira vonatkoznak, mivel ezek az osztályok nagyjából a mi általános iskolánk felső tagozata osztályainak felelnek meg.

A tanult tantárgy, a pedagógiai-lélektani irodalom szerint, önmaga nem lehet indítóoka a tanár és a tanulók helyes vagy helytelen viszonyának. Nincs olyan tantárgy, amit egy jó tanár ne tudna megszerettetni és helyesen oktatni, ugyanakkor egy rossz pedagógus még a tanulók által addig kedvelt tantárgy iránt is negatív emocionális viszonyulást tud kialakítani. A szerző különböző álláspontokkal polemizálva, megállapítja és statisztikai adatokkal alátámasztja, hogy a tantárgy nem lényegtelen tényezője a tanár és a növendék kapcsolatának. A kísérletben résztvevő tanulók viszonya sokkal pozitívabb volt néhány tantárgy (fizika, történelem, matematika, szlovák nyelv- és irodalom) esetében, mint egyéb tárgyak (polgári ismeretek, munkaoktatás, orosz nyelv) esetén. A közölt statisztika szerint a 9 osztályos iskola 6—9 osztályos tanulóinak 69,5%-a kedveli a szlovák nyelv- és irodalom tantárgyat, ugyanakkor például a polgári ismeretek tantárgyat és tanárát a tanulók 67%-a nem kedveli. Igen lényeges az ezt előidéző okok vizsgálata, elsősorban a tananyag tartalma és oktatási módszere, a tanulók érdeklődése és emocionális viszonyulása vonatkozásában.

A tanár és a tanulók nemének szerepét tanulmányozva, kitűnt, hogy a nem kérdése kisiskolás korban elenyésző szerepet játszik, viszont serdülő korban figyelemre méltó tényező. 13—18 éves korban sokkal pozitívabb a fiú tanuló és férfi tanár kapcsolata, mint ellentétes nemek esetében. Főleg serdülő korban levő tanulóknál, a nemi különbségek szerepének növekedését mutatja, hogy a tanulók a „férfit”, illetve a „nőt” nézik a pedagógusban. A külső jellemző jegyek szerepe megnő, így például a férfi tanár ideál: a léta teremű, jó megjelenésű, erélyes fellépésű, hatá-

rozott férfi. Míg a tanárnő típusánál a nőies, szívélyes, közlékeny, megértő tanárnő a kedvelt, ugyanakkor nem szeretik a férfias megjelenésű és fellépésű tanárnőt. Különösen negatívan viszonyulnak a tanulók, az ironikus, rideg, rosszul öltözött, ápolatlan tanáraikhoz.

Érdekes, hogy a megkérdezett tanulók zömének az a kívánsága, hogy a matematikát férfi-tanár tanítsa, míg természetes igényük, hogy a testnevelést fiúknál férfi, míg a lányoknál női tanerő tanítsa.

A közölt statisztikából kitűnik, hogy az 5. osztályos tanulók 85,7%-a nemre való tekintet nélkül kedveli vagy nem kedveli tanárát, ugyanakkor már 7. osztályban, a serdülő kor kezdetén, a tanulók 20%-a a férfi tanárt, 12%-a a nő tanárt helyezi előtérbe, s csak a tanulók 36%-a számára közömbös a tanár neme. (A százalékos arány körülbelül megfelel a megkérdezett fiú, illetve leány tanulók arányszámának.)

Osszegezve a nem szerepéről elmondottakat, megállapíthatjuk, hogy a serdülő fiúk a férfi tanárt a következő szempontok alapján tartják magukhoz közelebb állónak: — jó tárgyi tudás, széleskörű műveltség, általános tájékozottság, jó előadáskészség, biztos fellépés, a tanulók véleményének meghallgatása, igazságos osztályozás, jó tanulmányi eredményt lehet nála elérni.

(A fiúknál inkább intellektuális tényezők motiválják tanárukhoz való viszonyukat, s mivel a férfiak inkább intellektuális beállítottságúak, közelebb állónak érzik magukhoz férfi tanáraikat. R. B.)

A lányoknál inkább emocionális tényezők indokolják pozitívabb viszonyulásukat tanárnőikhez. Igényük: a tanár legyen kedves, kellemes, jó, barátságos, megértő, készségesen segítse és szeresse tanítványait. (Intellektuális tényezők háttérbe szorulnak.)

Befejezésül a „kor”, mint a tanár és a növendék viszonyát befolyásoló tényező szerepéről szeretnék ismertetést nyújtani.

A tanár kora 6—12 éves korú tanulóknaál nem számottevő tényező, inkább serdülő korú tanulóknaál játszik szerepet. A közölt statisztika szerint a tanulók többsége, fiúk és lányok egyaránt a fiatal és a középkorú tanáraikat jobban kedvelik, mint a túl fiatal és idős tanárokat. Egyébként a tanulmány szerzője felsorakoztatja mindazokat az érveket, amelyeket a tanulók, az egészen fiatal, a fiatal, a középkorú és az idős tanárok mellett, illetve ellen felsorakoztattak. A fiatal tanárok kedveltségének az életkori közelség az alapja,

ebből eredően jobban megértik tanítványaik problémáit és a tanulók közelebb állónak érzik magukhoz őket. A mellettük felsorakoztatott érvek olyan tulajdonságokat jelölnek — vidám, nem ideges, nem kiabál, nem veri a gyerekeket, megérti a felelős előtűi izgalmait, nincsenek rigolyái stb. — amelyek sajátjai lehetnek középkorú és idősebb tanároknak is, s ebben az esetben éppen úgy kedvelik őket tanítványaik, mint a fiatal tanárokat. A tanulók jól látják a fiatal tanárok hibáit is: nincsenek tapasztalatai, túlzottan engedékeny, vagy túl szigorú, nagyképű, zárkózott, kivételez, nem tud reálisan osztályozni.

A középkorú tanárok mellett felsorakoztatott érvek jól szemléltetik a tanulók igényességét tanáraikkal szemben: tapasztalt, nagy tudású, nagy gyakorlattal rendelkezik, jó idegei vannak, uralkodik magán, szigorú de igazságos, tud bánni a gyerekekkel, kialakult világnézete van, nem érzélgős, határozott stb. Az idős tanárok ellen felhozott érvek véleményem szerint nemcsak az idős pedagógusok jellemzői lehetnek, más kérdés, hogy koruknál fogva gyakoribbak, jellemzőbbek erre a korosztályra: nagyon ideges, minden apróság felbosszantja, mogorva, kiabál, nem érti meg a fiatalokat, avult nézeteket vall, kicsinyes, túl érzékeny, mindent megenged vagy túl szigorú, nem osztályoz reálisan stb.

Mindezek valóban olyan negatívumok, amelyek kedvezőtlenül hatnak a tanár és a tanulók kapcsolatának helyes, jó irányba történő alakulására.

Végezetül a tanulmány szerzője megállapítja, hogy a tanár és a tanuló kapcsolatában döntő tényező; a tanár megértő magatartása, a tanár tapasztalata, életoptimizmusa és önuralma.

Véleményem szerint az ismertetett tanulmány sok fontos tényezőre hívta fel a figyelmünket és érdemes vizsgálat tárgyává tenni tanulóinknál kialakult kapcsolatunkat. A jó és eredményes oktató-nevelő munka a tanár és a tanulóközösség együttes munkáján alapszik. Ebben a közös munkában a tanárnak kell a vezető, irányító szerepet betölteni. Ez pedig csak abban az esetben lehetséges, ha a tanár jó felkészültséggel, szilárd világnézeti alapon állva, tudatos nevelési célkitűzésekkel közeledik tanítványaihoz, ugyanakkor olyan emberi tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek lehetővé teszik a tanár és a tanítvány, a tanár és a tanulóközösség kölcsönös jó kapcsolatának kialakulását.

Riesz Béla

Budapest, 1964. Tankönyvkiadó.

## СОДЕРЖАНИЕ

Яношнэ Надь: Роль учебной прогулки в преподавании краеведения в I-ом классе восьмилетки .....	241
Пал Глозик: Воспитательные возможности в вводной части урока физкультуры .....	246
Яношнэ Лён: Связь краеведения и работы с „маленькими барабанщиками“ (октябрятами) .....	248
Яношнэ Келемен: Психологические предпосылки и методы развития мышления при решении задач .....	251
Геза Форгач: Новые пути методики в преподавании химии .....	264
Ласло Шомфай: К разбору простого предложения .....	270
Эржебет Кёхеди: Эксперименты на уроках русского языка в У-ом классе восьмилетней школы .....	274
МАСТЕРСКАЯ .....	280
ОБЗОР .....	316

## INHALT

<i>Frau Nagy:</i> Die Rolle der didaktischen Spaziergänge im heimatkundlichen Unterricht in der I. Klasse .....	241
<i>P. Glózik:</i> Erziehungsmöglichkeiten im einleitenden Teil der Turmstunde .....	246
<i>Frau Lohn:</i> Die Heimatkunde in Verbindung mit der Arbeit der kleinen Trommlern ...	248
<i>Frau Kelemen:</i> Die psychologischen Vorbedingungen und Methoden der Entfaltung des problemlösenden Denkens .....	251
<i>G. Forgách:</i> Neuere methodische Strebungen im Chemieunterricht .....	264
<i>L. Somjai:</i> Zu der Analyse des einfachen Satzes .....	270
<i>Fr. E. Köhgyi:</i> Experimente im russischen Sprachunterricht in der V. Klasse der Gundschule. Die Erfahrungen des Leseunterrichtes .....	274
Kleinere Mitteilungen .....	280
Rundschau .....	316